



UNA MIRADA EN EL ÁMBITO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.

Garra, María Martina

Grupo de Investigación “Pensamiento Crítico”, Centro de Investigación y Docencia en DDHH “Dra. Alicia Moreau”, Facultad de Derecho de la UNMDP.

martinanavia@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo, se señalan algunas aproximaciones a la problemática de las Áreas Curriculares en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, se propone indagar en la enseñanza de las ciencias en consonancia con la práctica docente a partir de la construcción de un modelo intermedio que conjuga la perspectiva epistemológica y la pedagogía.

Luego, se articulan los instrumentos epistemológicos de dicho modelo con el propósito de analizar la práctica docente en el marco de este ámbito. Para lo cual, se plantean interrogantes en función del eje ‘teoría-práctica’. Con el objetivo de indagar sobre el mismo en el nivel universitario, se presentan determinados fenómenos educativos que se dan en la carrera de Abogacía. Éste se constituirá en un caso particular de reflexión en vinculación con el tema de estudio.

Se identifican experiencias rescatadas desde lo personal y asimismo, se interpelan situaciones actuales planteadas por los alumnos. Posteriormente, se transita por ciertos marcos referenciales para interpretarlas y acercar propuestas que permitan mejorar las prácticas educativas.

Palabras Clave: Áreas curriculares; Práctica docente; Relación teoría – práctica; Experiencia personal; Prácticas de aula; Enseñanza; Aprendizaje; Contexto áulico





La construcción de un modelo intermedio de la práctica docente.

En primer lugar ceñiré el objeto de investigación del presente trabajo. ¿Qué entendemos por *prácticas*? ¿Qué práctica de conocimiento se abordará? ¿Cuál es el concepto de *práctica docente* del que partimos? La Práctica Docente es la práctica educativa específica de la educación formal. En relación al marco teórico adoptado se la analizará a partir de un modelo intermedio que articula la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología. Ello, con el propósito de reconsiderar las condiciones de la enseñanza.

Una de las premisas de la estructura de dicho modelo deriva de la articulación de tres funciones: *docente-alumno-conocimiento* “y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determinan el valor y la posición de los otros” (Guyot, 2000, p.22). De aquí, el especial interés por el sujeto y el objeto de conocimiento a los fines de ser enseñado. Replantear el abordaje de la práctica docente implica un enfoque desde las *teorías epistemológicas* y las *teorías de la subjetividad*, las que permiten comprender la enseñanza en su dinamismo.

A su vez, el análisis exige la incorporación de cuatro ejes fundamentales: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones poder-saber y la relación teoría-práctica.

La *situacionalidad histórica* remite al espacio-temporal. En el caso que luego analizaremos será la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A ello, se debe agregar una determinada época atravesada por distintas aristas: lo que ocurre en el mundo; lo que acontece en nuestro país; las condiciones sociales, políticas, culturales existentes; las vicisitudes económicas, el desarrollo de la tecnología y de los medios masivos de comunicación.

Dentro del primer eje, se desarrolla la *vida cotidiana*, que es “el tiempo fuerte en que acontece la práctica docente. En el quehacer de todos los días se juega el tiempo micro de la historia de una institución, la escuela, que pone en el centro del acontecer cotidiano la práctica docente” (Guyot, 2000, p.28). Los conflictos docentes, las luchas y los problemas en el interior de la propia institución afectan a los sujetos de dicha práctica. Por ello, el planteo de la transformación de la misma no sólo está



estrechamente relacionada con la vida cotidiana, sino que a través de ella es posible el cambio.

El tercer eje de análisis, son las *relaciones de poder-saber*. Éstas se fundan en las características de la institución, el sistema educativo y la sociedad, las cuales impactan en la práctica docente. Al mismo tiempo se genera un contrapoder de resistencia que se engendra en las propias relaciones de poder.

Por último, resta analizar *la relación teoría-práctica*, la cual de acuerdo a cómo sea entendida, afecta a la práctica docente de distintas formas.

Actualmente, la revisión de la relación teoría-práctica, permite repensarla como el modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en la cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar mutuamente sostenidas. No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora del hombre. (Guyot, 2000, p.30)



(Guyot, diap. 12)



Reflexiones sobre el eje “Teoría-Práctica” en la carrera de Abogacía de la UNMDP.

La realidad imperante, deja de manifiesto que en ciertos ámbitos dedicados a la enseñanza del Derecho, la tríada retroalimentante *profesión-docencia-prestigio*, se conserva en cierta medida y continúa siendo uno de los obstáculos que se perpetúan en la estructura de la educación superior. La imposibilidad de cuestionar el criterio *profesionalista*, tiene sus raíces en el pasado de la historia de la universidad argentina y aún así, trasvasa el entramado de la carrera de abogacía. La consideración de la misma, como una de las más tradicionales de nuestro país, importa un fuerte contenido ideológico.

El criterio de *buenos profesores*, se sustenta en la enseñanza enciclopédica y se reduce a la transmisión de conocimientos. La calidad académica se vincula íntimamente con el éxito en el ejercicio de la profesión liberal, esa perenne alegoría de *abogados exitosos – buenos docentes* que se adopta desde tiempos anteriores a la Reforma Universitaria. A ello se pretende limitar, el interior de varias de las aulas de nuestra queridísima Facultad de Derecho de la UNMDP.

Uno de los más acérrimos cuestionamientos áulicos, especialmente en el ciclo de profundización hace a la siguiente cuestión: *Lo que estudiamos ¿cuánto nos sirve?*. Esto en relación con el carácter predominante de la formación profesional que se imprime en la carrera. El problema se sitúa en la formación de los *conocimientos prácticos* que requieren los abogados posteriormente en los trabajos de la profesión.

Como obstáculo se presenta la distancia existente entre los contenidos puramente teóricos que se brindan y la realidad práctica de los futuros abogados. En forma coincidente, los modos hegemónicos que la evaluación de los aprendizajes asume, se reduce mayormente a la repetición teórica de información.

De cara a un plan de estudio de treinta y dos asignaturas, sólo tres son prácticas (Práctica Procesal Civil I y II y Práctica Procesal Penal). El resto de ellas no se encuentran atravesadas por el criterio de la práctica profesional. Por otro lado, se





mantiene la idea que *la práctica* es aplicación de *lo teórico*, por lo que dichas materias se encuentran en el ciclo de profundización orientada.

La práctica penal tiene una propuesta motivadora para los alumnos. La mayoría de las comisiones trabajan a lo largo de la cursada para el desarrollo de un *juicio* que consiste en la evaluación final. En él los alumnos intervienen como fiscales, defensores o jueces. Se considera la teoría y la práctica como cuerpos integrados, se incentiva la reflexión crítica y la argumentación se delinea como herramienta principal. A ello, se agregan otras actividades como visitas a unidades penitenciarias, tribunales, juzgados, escuelas de policía, charlas/encuentros con quienes están en el ejercicio de esta rama del Derecho, entre otras.

En cambio, lo que reflejan las prácticas civiles es la imposibilidad de conectar a los estudiantes con verdaderos casos. Se trata de explicaciones teóricas y prácticos que consisten en un ejercicio de repetición a partir de un esquema dado. En este sentido, comparto similar reflexión a la arribada por Susana Celman respecto del caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales:

(...) se señalan como puntos a considerar:

- la enseñanza puramente verbal referida a supuestos aprendizajes que incluyen acciones y realizaciones complejas no sólo del orden del lenguaje.
- la prescripción de normativas generales como modo de manejar futuras situaciones que, en muchos casos, se le presentarán con características dinámicas, particulares, singulares.
- la dificultad, por parte de los docentes, de saber y evaluar si los alumnos, llegado el caso, sabrán actuar frente a una situación compleja echando mano de aquellos aprendizajes.
- el 'shock de la realidad', como lo denominan algunos autores (Veeman, S. 1988) a que se ven sometidos los alumnos al pasar desde el instituto de estudios, al primer puesto de trabajo, ante el cual generalmente reaccionan, o bien imitando a otros que están en esa situación sin tener claro el fundamento, o intentando sin demasiado éxito, manejarse con aquellos principios lineales y generales que aprendió, frente a esa realidad que los desborda por su carácter de diversidad, complejidad y particularidad. (Celman, 1993, pp. 4-5)

Para el análisis del tema adoptare la siguiente premisa: *La Universidad no puede formar para los primeros trabajos de cada graduado. Él debe poder suplir la*





brecha, el salto entre la universidad y el mercado laboral. De este modo, requiere contar con las herramientas para poder generar las competencias que así lo permitan. Sin embargo, se puede derivar, que el problema nace cuando estas competencias no pueden auto-generarse en función del conocimiento que provee la universidad. Desde ya, no se desconoce la necesidad de asignaturas teóricas:

En la enseñanza universitaria, en realidad, no hay asignaturas que no sean teóricas, ya que lo que enseña la universidad es, precisamente, teoría. Puede enseñarse, por supuesto, a usar la teoría, pero la materia prima del conocimiento universitario es el conocimiento teórico (Camilloni, 2001, p.44)

El problema se señala cuando la práctica se escinde de la enseñanza universitaria y queda pospuesta para otras instancias. No reconocer el valor de la práctica implica un verdadero desacierto.

....la práctica siempre es indispensable y debe también ser bien resuelta la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica.

Hay distintas maneras de resolverla. Cuando formamos a los estudiantes en la universidad, lo que hacemos es ayudar al alumno para que incorpore teoría, produzca teoría y use teoría. La teoría permite superar el caso individual y específico y la situación particular provee al estudiante de un armazón conceptual que le permite resolver una gran cantidad de situaciones. En el análisis de la situación práctica, que siempre se produce en un contexto específico y con un problema específico, con ese armazón teórico el estudiante puede aplicar lo que sabe a la resolución de una cantidad de problemas. La casuística teórica en la resolución de los casos es el verdadero aprendizaje, el que realmente importa. Cómo se traduce, cómo se transforma este conocimiento teórico en la resolución de los casos prácticos, en esto consiste la formación de un profesional. (Camilloni, 2000, p.30)

Si bien no se puede pretender que la universidad esté al servicio del trabajo de los abogados ni al desarrollo de la economía, se debería repensar a qué contenidos se le da más importancia y cuáles de ellos responden a la exigencia de conocimientos que se requieren en la práctica profesional. La imposibilidad de aprender a *usar la teoría*, de aplicar el conocimiento teórico a las situaciones particulares es un desafío complejo de resolver en la formación de profesionales.

De acuerdo a lo expuesto precedentemente, el cuestionamiento surge al considerar si los graduados de la Facultad de Derecho de la UNMDP cuentan con las competencias que exige la actividad profesional en la actualidad. A partir de opiniones





de graduados y empleadores, se percibe la crítica a la inexistencia de pasantías obligatorias que permitan adquirir experiencia en la materia.

Se presenta la dificultad de aplicar la teoría aprendida en la universidad a los problemas y casos prácticos reales que surgen en la vida profesional de los abogados. Dicha cuestión se perpetúa fuertemente hoy en día e imprime, desde algunos sectores, el reclamo de un currículo que brinde las herramientas para superar el salto.

Hacia la interacción como propuesta para la construcción del conocimiento.

En el siguiente apartado se delinearán algunas propuestas en relación a la problemática planteada. Ello, en función del lugar teórico que se adopta en el presente trabajo que parte de una concepción particular sobre qué es enseñar, qué es el lo que se entiende por aprendizaje y cuál es la función/tarea del docente.

Enseñar no consiste en repetir contenidos sistemáticamente sino, en provocar una conducta de pensamiento en los alumnos...

La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad. (Pérez Gómez, 1992 citado en Celman, 1993, p.10)

A su vez, lo enseñado debe someterse a crítica, lejos de naturalizarse o adoptarse como un dogma. Según esta perspectiva, el *aprendizaje* es como un proceso dinámico y reflexivo. En este orden, el intercambio entre docentes y alumnos es esencial y al mismo tiempo, contribuye a democratizar la tarea educativa.

En este entramado el profesor, como lo entiende Stenhouse, Pérez Gómez, Schön, se constituye en un *docente investigador*. Indaga y reflexiona sobre su propia práctica. Conforme al tema abordado, la enseñanza requiere de una toma de posición respecto a la relación teoría-práctica que comienza por problematizar este eje y visibilizarlo, para luego abordarlo de forma tal que incluso recupere las inquietudes de los estudiantes.





Si consideramos importante enfatizar la relación teoría-práctica, para que la evaluación sea de calidad, se deberán crear sistemas que permitan la integración de dicho eje y la evaluación sea coherente con esta perspectiva y con la propuesta pedagógica-didáctica de cada cátedra. Ha quedado de manifiesto precedentemente que en ciertas asignaturas de la carrera no basta la prueba de lápiz-papel.

Desde ya, la multiplicidad de facetas de los contenidos objeto de aprendizaje requieren distintas formas de evaluación. De allí, la utilidad de recurrir a evaluaciones que combinen el carácter teórico-práctico y asimismo, otras destrezas o habilidades del alumno. De este modo, se resalta la importancia de recurrir a análisis de casos durante la cursada como también en los exámenes.

En concordancia con lo expuesto en apartados anteriores, se torna imperante la implementación de pasantías obligatorias de los alumnos en juzgados, tribunales o estudios jurídicos. Por otro lado, la organización del curriculum de una manera diferente que permita un acercamiento a la práctica profesional desde el inicio.

A modo de conclusión.

Tras haber abordado brevemente el modelo complejo de las prácticas educativas y relacionarlo con la experiencia personal, ambas herramientas demostraron ser convenientes y beneficiosas a la hora de analizar las transformaciones necesarias.

La problemática de las Áreas Curriculares se encuentra estrechamente relacionada con la práctica docente. Su vinculación debe entrelazarse a partir del modelo complejo que posibilita repensar las condiciones de la enseñanza, ello desde la consideración del docente como mismo investigador de la propia práctica:

(...) los sujetos de la práctica docente, se definen claramente como sujetos de conocimiento, condicionados por la situación histórica. De ello se desprende que juegan un papel fundamental en la transformación de su vinculación con el conocimiento y de su propia práctica.

En este sentido, plantearse la transformación de la práctica docente adquiere el carácter de un desafío, donde el conocimiento se constituye en un medio privilegiado en la articulación de la teoría y la práctica, las ideas y los hechos, las razones y las experiencias. (Guyot & Giordano, 1997, p. 20)





Las reflexiones esbozadas en este trabajo pretenden constituirse en un ejercicio crítico que contribuya a repensar las propuestas didácticas y evaluativas, desde una perspectiva que recoja la experiencia de los protagonistas de la práctica docente: estudiantes y profesores.

Si deseamos formar ‘profesionales reflexivos’ como apunta Schön, deberemos recordar que no sólo estamos buscando egresados munidos de instrumentos técnicos, sino personas capaces de plantearse el problema, realizar el diagnóstico e hipotetizar explicaciones como punto de partida y sostén en la elección de las técnicas a utilizar (Celman, 1993, pp 16-17)

Referencias Bibliográficas.

- Camilloni, A..(2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para el Cambio curricular en Argentina 2001*. 25/7/2014, UBA, Secretaría de Asuntos Académicos. Disponible en <http://www.fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/aportes.pdf>.
- Celman, S. (1993). La tensión teoría-práctica en la educación superior, Paraná-Entre Ríos-Argentina. Disponible en <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>
- Celman, S (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2002). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Cdr. Universitario Nacional del Sur.
- Guyot, V. Áreas Curriculares. Un abordaje epistemológico. (Power Point), 2014, Especialización en Docencia Universitaria.
- Guyot, V. (2000). La enseñanza de las ciencias. *Alternativas* (17), LAE. UNSL.
- Guyot V. y Giordano, Ma. F. (1997) Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento. *Alternativas* (4), LAE. UNSL.

