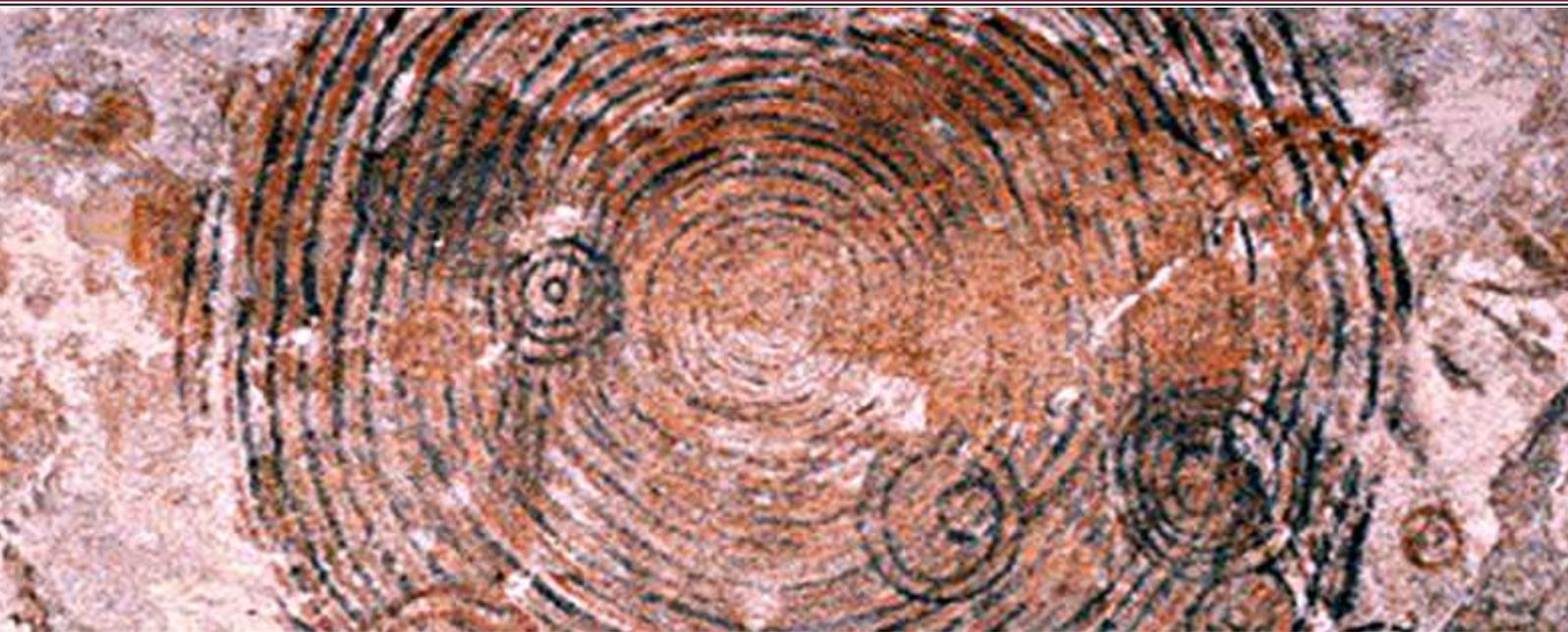


# Carrera y Formación Docente

## Revista Digital

Año I – Nº 1 – Noviembre 2012



**Facultad de Derecho**  
Universidad de Buenos Aires



### En la presente edición

- Diego Chami: el desafío es captar el interés de los alumnos
- El discurso jurídico
- Innovación en la enseñanza universitaria: técnicas y contenidos
- Schopenhauer y la formación de los hombres libres
- ¿Cómo se forman los que forman?
- El rol del estudiante y del auxiliar docente
- Deserción estudiantil: la función de las tutorías

# Carrera y Formación Docente

## Revista Digital

Año I – N° 1 – Noviembre 2012

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Horario de Atención: Lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19 hs.

Teléfono: 054 -1-4-809-5682/5684

URL: [www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente](http://www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente)

Correo electrónico: [revistacarreradocente@derecho.uba.ar](mailto:revistacarreradocente@derecho.uba.ar)



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Derecho

## **EDITOR RESPONSABLE**

Dirección Carrera y Formación Docente  
(Av. Figueroa Alcorta 2263, primer piso, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina)

## **COMISIÓN DE REDACCIÓN**

Juan Antonio Seda  
Laura A. Pégola  
Verónica Rusler  
Karina Solano  
Clara Sarcone

## **COLABORACIÓN DEL COMISIÓN DE REDACCIÓN**

Micaela Battisacchi

## **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Federico José Lago

# Sumario

## PRESENTACIÓN

- CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE Pag. 5

## PRODUCCIÓN CARRERA DOCENTE

- Sandra Quinteros - INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Pag. 8
- Carlos Javier Krentz Miller - DOS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA NARRATIVA Y LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DERECHO Pag. 18
- Ana Laura Mera Salguero - LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL ROL DEL AUXILIAR DOCENTE Pag. 23
- Alejandro Piagentini - NOTAS PARA UNA VARIACIÓN DE "SHOPENHAUER COMO EDUCADOR" Pag. 39
- Daniel Enrique Zamtlejfer - EL DISCURSO JURÍDICO Y SU ENSEÑANZA Notas sobre "el tipo de abogado que la Universidad debería tender a formar" Pag. 48

## ENTREVISTAS

- ENTREVISTA AL DR. DIEGO CHAMI - "EL DESAFÍO ES CAPTAR EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS" Pag. 55

## BIBLIOTECA DEL DOCENTE

- César J. Gómez - LA DIDÁCTICA DEL DERECHO Y ¿CÓMO SE FORMAN LOS QUE FORMAN? Pag. 59

# CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Publicación digital sobre formación docente en la Facultad de Derecho con la participación de auxiliares docentes y profesores

## NÚMERO 1

La formación docente es una de las tareas institucionales que la Facultad de Derecho ha asumido con continuidad desde hace muchos años. Posiblemente, como nos resulta familiar, no siempre le hacemos justicia a tan valioso esfuerzo.

La mayoría de nuestros Profesores Regulares han pasado por este trayecto de formación. Incluso en la actualidad, aún sin ser ahora requisito obligatorio, hay más de quinientos Auxiliares Docentes cursando los talleres pedagógicos.

Esta publicación digital está orientada a que tengan difusión algunos de los textos que se producen en esos espacios de debate. Consideramos que es valioso tener registro de las ideas que aparecen y las experiencias que se relatan. A su vez intentamos que sea un respaldo a los auxiliares docentes que ofrecen su labor con compromiso y vocación.

La actual Dirección de Carrera y Formación Docente fue creada hace una década, uniendo dos dependencias cuya función era diferente pero ambas giraban alrededor de las tareas de los auxiliares docentes:

a) La Dirección de Carrera Docente, cuya tarea principal era la gestión de concursos de auxiliares docentes para los cargos (ayudantes de segunda, ayudantes de primera y jefes de trabajos prácticos), junto a los departamentos académicos y a las cátedras.

b) El Departamento de Desarrollo Docente, desde donde se ofrecían los talleres de capacitación pedagógica.

El prestigio de nuestra Facultad se sostiene en importante medida gracias a la calidad de sus docentes, ya sea de los Profesores Regulares como de los equipos que se forman en las cátedras. Una de las funciones de los ayudantes es la de colaborar en la organización de las actividades del aula, siempre bajo la supervisión del Profesor Adjunto. Además deben continuar su perfeccionamiento y participar en tareas de investigación y extensión universitaria. Por ello es importante brindar desde la institución la oportunidad de mejoramiento permanente.

En cuanto a la vinculación con otras instituciones, a partir del segundo cuatrimestre del 2011 se intensificó el intercambio con otras universidades nacionales y extranjeras en esta materia. Por ejemplo, desde 2012 se realizan estos mismos talleres, coordinados por profesores de nuestra Facultad, en la Universidad de la República, fortaleciendo el vínculo con esa prestigiosa universidad uruguaya. También participamos activamente de la Maestría en Docencia Universitaria, llevada adelante desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Volviendo a nuestra Facultad, desde hace más de un año se están realizando experiencias novedosas de capacitación y apoyo en las actividades cotidianas de las cátedras. Hace un año el Consejo Directivo aprobó la Resolución N° 1241/11 que crea el "Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a Cátedras" que tiene como objetivo colaborar con las inquietudes y necesidades de los equipos docentes (adecuaciones, procesos de enseñanza, instrumentos de evaluación, por ejemplo). Mediante diferentes dispositivos de formación, especialistas en Didáctica de importante trayectoria, realizan un acompañamiento personalizado a las cátedras que lo soliciten.

Finalmente, tratamos de fortalecer lazos con el Profesorado en Ciencias Jurídicas, instancia que ha logrado una consolidación en la cantidad de inscriptos y apunta a la formación docente para el nivel medio y superior no universitario. También pretendemos que aquí tengan lugar las producciones de los docentes, estudiantes y graduados de ese trayecto.

Esta Revista digital tiene el objetivo de mostrar el trabajo que realizan Profesores y Auxiliares Docentes, tanto en los módulos de la Dirección de Carrera y Formación Docente como en el Profesorado en Ciencias Jurídicas. Por supuesto que también tienen su lugar los

Profesores Regulares, muchos de los cuales alientan a sus equipos de cátedra a capacitarse en los talleres pedagógicos.

Por último, también pretendemos plasmar aquí los intercambios con otras instituciones, de manera de ampliar el debate sobre cómo diseñar una formación docente adecuada al prestigio de la universidad pública argentina.

Juan Antonio Seda

Director

Dirección de Carrera y Formación Docente

# INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



## Por Sandra Quinteros

Abogada (UBA), ayudante de segunda en Sociedades Civiles y Comerciales (Cátedra Gebhardt) y en Elementos de Derecho Comercial (Cátedra Rovira), Facultad de Derecho, UBA. sanmarquin@yahoo.com.ar

## RESUMEN

La innovación en la enseñanza universitaria puede entenderse en diversos aspectos. Por un lado, algunos apuntarían a la actualización de los contenidos que integran la materia de grado; en cambio, otros harían referencia a la modernización de las técnicas de enseñanza que los docentes tendrían que aplicar en sus clases, teniendo en cuenta todos los adelantos tecnológicos que han revolucionado los medios masivos de comunicación vigente. Por ello, parece necesario circunscribir este trabajo a aquello que considero determinante en el presente estadio de la educación universitaria, es decir, carencias que requieren una pronta resolución en materia de la currícula de grado.

## PALABRAS CLAVE

Innovación – carencias – contenidos – currícula

# INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA\*

Por Sandra Quinteros

## INTRODUCCIÓN

La innovación en la enseñanza universitaria puede entenderse en diversos aspectos.

Por un lado, algunos apuntarían a la actualización de los contenidos que integran la materia de grado; en cambio, otros harían referencia a la modernización de las técnicas de enseñanza que los docentes tendrían que aplicar en sus clases, teniendo en cuenta todos los adelantos tecnológicos que han revolucionado los medios masivos de comunicación vigente.

Por ello, parece necesario circunscribir este trabajo a aquello que considero determinante en el presente estadio de la educación universitaria, es decir, carencias que requieren una pronta resolución en materia de la currícula de grado.

Pero ¿qué entendemos por innovación?

Podemos decir que sería introducir modificaciones, novedades o crear algo nuevo que conllevaría transformar de su esencia y con el fin seguramente de actualizar nuestro objeto de estudio.

En ese orden de ideas, crear o innovar en la universidad implicaría adentrarse en el programa de estudio de la carrera de grado y su consecuente metodología de enseñanza y formación del docente.

Es importante realizar una pirámide sobre las modificaciones a introducir y por sobre todo lo expuesto, tendríamos en mira la clase de profesional que se tendría que recibir, en suma, cuál sería la orientación de la universidad: dar nacimiento a profesionales que requieran el mercado (la sociedad) o aquello que se cree que es necesario y aun la "calle" no ofrece, no demanda.

No olvidemos que el arquetipo de sociedad determina el tipo de universidad y, a la vez, se le requiere al claustro académico que colabore en la producción y reproducción de "ciencia" de la cultura dominante, tal lo expuesto por Imbernon en su artículo "Formación e innovación en la docencia universitaria".

---

\* Trabajo realizado en el marco del curso Pedagogía Universitaria (Módulo I) a cargo de Nora Goggi, correspondiente al Programa de Formación y Actualización Docente Continua del Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

En este punto, el autor sostiene que debe existir una estrecha relación, yo diría identidad, entre formación – investigación - innovación como núcleo en el desarrollo de la enseñanza universitaria.

Agrega que la universidad, además de propiciar cambios en su interior, debe tener una amplia proyección en el exterior; y realiza un llamado a la reflexión al sostener como una idea muy extendida que la universidad no se adecua a las necesidades educativas y sociales del sistema social.

[Imbernon afirma que] debe existir una estrecha relación, yo diría identidad, entre formación, investigación e innovación como núcleo en el desarrollo de la enseñanza universitaria.

Esa sensación de desinteligencia entre lo "social" y "académico" se percibe en las aulas; es de hacer notar que a los alumnos, muchas veces les resulta de difícil "aprehensión" que aquello que se dicta en clases, sea aplicable a la realidad profesional. Consecuentemente resulta necesario adentrarse más que en el caso práctico, en el caso de una situación "actual" para desmitificar la teoría de clases.

Aquí encontramos un punto de encuentro con lo manifestado por Susana Campari en su artículo "Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI".

Por un lado, sostiene que una política de formación universitaria cualquiera sea su objetivo, requiere plantearse acciones de mediano y largo plazo, por las consecuencias que la toma de decisiones al respecto trae aparejadas y, por sobre todo, destaca impulsar un mayor acercamiento entre la Universidad y la sociedad civil.

Me gustaría detenerme en lo que refiere a la relación entre sociedad y universidad.

No se observa una participación determinante de asesoramiento, sea a través de encuestas, docentes, profesionales, que deberían existir con nuestro Poder Legislativo en la creación de leyes, que necesariamente nos lleva a otra inquietud planteada por los dos autores precedentemente citados: la necesidad de formación interdisciplinaria.

Ello conllevaría un cambio fundamental en la cosmovisión del alumnado, "salir" del claustro, tomando contacto con la esa "realidad" que debe ser cambiada a partir de la reforma legislativa.

Indudablemente, la actividad interdisciplinaria estará presente, además de la particular atención específica que la trate, será necesario contar con un departamento de investigación cuya cursada estaría, en todo caso, a cargo del docente para lograr la unión entre el ámbito parlamentario y el universitario.

No puede soslayarse que sería muy enriquecedor para el estudiante de grado el proyectar en esa "sanción" la conexión íntima existente entre el derecho y la sociedad; la capacidad de modificar la realidad social y el derecho como instrumento de cambio.

En respuesta a aquellos interrogantes planteados deberían ser tratados a partir de dos aristas. Por un lado, la innovación en el programa universitario y, por otro, la adopción de nuevos métodos de enseñanza por parte del docente.

En ese orden de ideas, sería de una riqueza inigualable tanto para el ámbito académico, pero con mayor alcance para el alumno, reducir la brecha entre lo intelectual y la realidad.

Lo precedentemente expuesto no solo es aplicable a la técnica legislativa, también al ámbito judicial, ONG, etc., ampliando el abanico de oportunidades en el ejercicio de la profesión, desligándose de esta manera la imagen de "letrado litigioso" que se proyecta en la sociedad, en la que en la presente instancia en la sociedad se tiende a la solución de conflictos por vías extrajudiciales, siendo esto mucho más conveniente a fin de evitar el desgaste a nivel psicológico que resulta recurrir a la jurisdicción y hasta los gastos que se irrogan durante el trámite del proceso.

Sin perjuicio de ello, el generar distintas actividades tiene además un efecto secundario que, por otra parte, podría convertirse en una cuestión primordial: la orientación del alumno en el sentido de la búsqueda de su verdadera vocación.

Este tema le compete al docente que debe velar por el desarrollo del estudiante y las distintas orientaciones y hasta especializaciones que ofrece la actividad abogadil.

Empero, quien, sin lugar a dudas, advierte la disociación entre el ejercicio de la profesión y la universidad, es el docente.

De él nacerá la inquietud de ir moldeando el curso que tiene a su cargo, para aplicar esa enseñanza a la realidad del país, es el que primero procederá a adaptar el contenido del plan de estudios al contexto social y advertirá las relaciones entre aquellos y la realidad imperante.

## **I. ¿Cuál es la intención de la formación docente y qué debería integrar?**

Imbernon sostiene que la formación docente no sirve únicamente para estar al día, para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante. Aquí toma la realidad que hoy "mueve" al docente. Ello es una serie de fuerzas en conflicto, divergencias, dilemas, dudas y situaciones contextuales y de incertidumbre; pero aquí llama a la reflexión, en lo que respecta a la proyección del docente en el contexto descrito.

En primer término, considera que la formación docente no puede ser obligatoria; debe tener presente y ser consciente de la necesidad de componente didáctico del contenido académico, consigo mismo y con el alumnado. Para ello debe asumir una mayor implicación

individual y colectiva en los procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria.

Asimismo, considera que resulta también indispensable revisar el funcionamiento de las facultades y departamentos, pues sostiene que la función principal de la formación en docencia universitaria debería ser la de coadyudar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y si fuere necesario, "destruirla". A su entender ello debe ser primordial para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo.

La idea de laboratorio en la carrera de grado resulta primordial para la superación de los problemas generados en el estancamiento de la institución.

## II. ¿Cuál es la realidad del alumnado?

No hay que olvidar que el alumno de hoy dista de aquella persona que tenía una dedicación plena a su vida universitaria, en rigor, la población universitaria se encuentra comprendida por una amplia gama de estudiantes, jóvenes, adultos, inmigrantes, etc., que no se condicen con ese modelo tradicional de graduado.

También el contexto de la Educación Media "en crisis" no responde a los parámetros que demanda el alumnado para encontrarse preparado para afrontar la vida universitaria.

Lo expuesto conlleva la idea de "exclusión", pues aquella persona que no logra superar determinadas exigencias terminan abandonando su "vocación" universitaria. Es que no se advierten técnicas de prácticas pedagógicas articuladas entre el nivel medio y superior que faciliten la transición entre el nivel medio y el nivel universitario.

Este análisis abordado en "Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria: problemas y perspectivas", encuentra una propuesta de solución que atendería la citada problemática: el repensar la Educación Media-Universitaria, a partir del análisis crítico de las prácticas educativas en el contexto sociocultural donde se desarrollan; el análisis comparativo de las alternativas que intenten superar el aislamiento de las instituciones entre sí y de estas con los entornos sociales y productivos y, por último, el abordaje de las trayectorias educativas del estudiante como una continuidad con un trabajo arduo sobre la verdadera orientación vocacional del alumno que debería encontrarse ya determinada en el estudio medio.

Tampoco ha de soslayarse la situación económica social imperante en el país.

Por un lado, la educación pública, muy valorada y de alto grado de competitividad en otras décadas, sufrió una transformación más que notable.

La escuela primaria pública dejó de lado atender a una población con necesidad de "educación", para hacerse "cargo" de cuestiones sociales.

Por otra parte, la gran inmigración de países limítrofes han provocado que la "escuela" se convirtiera en un punto de encuentro y nivelación de "realidades" –tal como acaeció en la última gran inmigración venida de una Europa en guerra– que tendría que ser también objeto de estudio interdisciplinario universitario.

El rol de la universidad no solo visto en el egresado que cumplió con el plan de estudios, sino una universidad de proyección amplia a la sociedad como gran laboratorio de la vida.

### III. Aporte del docente

Volviendo a la función que le cabría al docente, Braga lo denomina como el agente innovador, que debe sostener la naturaleza empírico-racional o político-administrativo de las ideas que trabaja para su aceptación e implementación y le agregaría en cualquiera de los distintos niveles de educación.

Empero, la clave para el cambio traída por la estrategia innovadora también debe tener un respaldo político y organizacional de liderazgos.

Por lo tanto, se verifica que la universidad debe contemplar dos clases de innovaciones, la interna con su consecuente reformulación de metodología de enseñanza y contenidos de la currícula, y la externa con el interrogante de cuál es el lugar que le corresponde a la Universidad y su relación con la sociedad. Es que tradicionalmente sus acciones se han situado como proyectos de carácter educativo que "miraban hacia adentro".

Esa unión de lo interno y lo externo podría hallarse en la función de la Extensión Universitaria, dado que su actividad debe identificar los problemas y demandas de la sociedad y su medio, coordinar las correspondientes acciones de transferencia y reorientar y recrear actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con ese contexto donde se articulen los diversos espacios de la Universidad integradas en acciones culturales vinculadas con fenómenos sociales, científicos, educativos. Se lograría un *feedback* entre la comunidad universitaria, empresas productivas de bienes y servicios, el sector público y ONG, implicando ello una íntima relación como actor en su aporte en la transformación social y el desarrollo comunitario, de transferencia tecnológica.

... la universidad debe contemplar dos clases de innovaciones, la interna con su consecuente reformulación de metodología de enseñanza y contenidos de la currícula, y la externa con el interrogante de cuál es el lugar que le corresponde a la Universidad y su relación con la sociedad.

¿Quiénes deben intervenir en el desarrollo de la currícula? Es un proceso no constituido únicamente por un conjunto de conocimientos técnicos y administrativos, sino que deben involucrarse aspectos políticos y culturales, integrado además por distintos actores sociales en el marco de una amplia discusión entre cada uno de los participantes: técnicos, estudiantes, autoridades, profesores y el lugar que cada uno de ellos ocupa en ese proceso.

Para ello es necesario crear espacios en la universidad para discutir acerca de alternativas curriculares posibles desde el punto de vista técnico.

La cosmovisión del perfil profesional a integrar en el momento de su elaboración debe contemplar las habilidades y conocimientos que tendrá el graduado al egresar de la carrera.

Como fuera abordado en "Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria: problemas y perspectivas" implicaría una investigación de los conocimientos, identificando las técnicas, métodos y procedimientos disponibles en la disciplina, que constituirá el sustento de la carrera; investigación en las áreas de trabajo en las que podría intervenir el profesional; análisis de las tareas que potencialmente éste realizará; determinación de las poblaciones donde prestará sus servicios a partir de la conjunción de las áreas y una evaluación continua del perfil profesional en cuanto a la congruencia de los elementos internos (áreas de conocimiento, tareas, acciones, etc.), las demandas del mercado y las necesidades del estudiando identificadas en materia de competencias.

En la actualidad no importan solo las capacidades de equilibrio y autonomía personal, de relación interpersonal, de inserción y actuación social.

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, una visión global que debería encontrarse en los tres niveles educativos.

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, una visión global que debería encontrarse en los tres niveles educativos.

Aquel que asumiera el papel de docente universitario en la carrera de abogacía debe interiorizarse en la docencia como una profesión educativa; teniendo en cuenta cuáles son los aprendizajes relevantes, medios didácticos de que dispone y qué debe hacer para facilitar al alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión.

La formación docente debe ayudar al desarrollo en dimensión intelectual, no únicamente en contenidos sino atender el desarrollo de capacidades reflexivas que permitan interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad científica y social y que ayude a interactuar y aprender con los iguales, conjuntamente con elementos de formación y de autoformación: intercambio de experiencias, formación contextualizada, publicaciones, formación a distancia.

La formación docente debe ayudar al desarrollo en dimensión intelectual, no únicamente en contenidos sino atender el desarrollo de capacidades reflexivas que permitan interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad científica y social...

Una decidida intervención no solo en el gobierno de la universidad, en lo que respecta a la toma de decisiones, sino en la formación y desarrollo de la currícula a partir de comunicación con las autoridades universitarias, mayor participación en la toma de decisiones en lo que respecta al profesorado; mejorar la calidad de evaluación en su correlación entre lo dado en clase y a qué apunta el examen en cuestión; elaboración de proyectos y materiales curriculares contextualizados, generar interés en el alumnado por la profundización de lo enseñado; formación permanente en los centros educacionales y en seminarios para elaborar proyectos específicos de actuación; integración de los campos sociales.

Asimismo y tomando a la educación universitaria como un todo, se debería visualizar a las universidades como instituciones de formación conjunta abierta a diferentes categorías de docentes y estudiantes.

Impulsar el rediseño de los objetivos y métodos docentes y, por ende, los roles de los profesores universitarios; reformular el marco normativo que regula las formas de gobierno en las universidades; integración de distintas disciplinas en la discusión de los problemas que aquejan a la actividad docente, estudiantil.

La modalidad de enseñanza es la forma en que el docente piensa cumplir con sus propios objetivos, como logrará la clase de la mejor manera, introduciendo diversas técnicas para incentivar al alumnado produciendo en este un interés en los temas de clase.

El profesor deberá acompañar la teoría con el análisis de fallos, representaciones con ejercicios de simulación, discusión entre el alumnado, trabajos en forma grupal, trabajos de investigación con defensa oral, solución de conflictos con el objetivo de desarrollar

capacidades relacionadas con determinados aspectos de la resolución de problemas o adopción de situaciones. Empero, es necesario la preparación previa del material, consignas del trabajo, objetivos didácticos, preguntas críticas y sistemas de evaluación.

Se suma a lo expuesto que además al inicio lectivo el alumno debe contar con toda la información de los distintos aspectos que integra el curso, traducido en derechos y obligaciones del alumno (número de asistencia, bibliografía, trabajos prácticos y su trabajo, fecha de exámenes, etc.) y, por otro lado, también las obligaciones de parte del docente para con el alumnado.

El interés del alumno será despertado a través de la inquietud, de la duda que pueda generar el docente. Esa será la piedra angular para que el alumno sea capaz de producir su propia experiencia de aprendizaje para el proceso de aprender en forma inteligente.

El conocimiento producido por la investigación tiene su punto de partida desde lo concreto, de lo real, de la lectura de la práctica del campo científico que se pretende estudiar.

Incorporar a los alumnos a los programas de investigación que se estén llevando a cabo en la universidad, empero, entendidos no como investigaciones menores o con una orientación meramente didáctica, sino investigaciones de alto nivel, tal como se refirió sobre la conexión entre la casa de altos estudios y el poder legislativo y judicial.

En ese contexto, la colaboración juega un papel primordial, el trabajo en equipo es fundamental que sirva de apoyo al alumno, al encontrar un guía en su profesor y al tener la posibilidad de ampliar el marco de su actuación, pudiendo integrar agentes formativos que participan en el desarrollo del proyecto de formación que se desarrolla en la Universidad. Esta idea no solo se aplica al desenvolvimiento de las clases o actividades didácticas, sino que tiene que ver con todo el funcionamiento de la institución.

La idea colaborativa tiene que ir acompañada por la reflexión, como cultura, relacionada a la evaluación.

Es de destacar que la capacidad reflexiva y crítica ha sido uno de los signos de distinción del intelectual y, por lo tanto, de la Universidad. Como paso previo a la reflexión está la evaluación que otorga los datos necesarios para analizar y valorar como van las cosas y en qué medida la realidad se asemeja a nuestros propósitos individuales e institucionales. Se busca una valoración grupal de la situación planteada.

La aplicación de todas las metodologías descritas conlleva indudablemente a la innovación del plan de estudios para lograr los fines propuestos.

En la cúspide tendríamos que hallar los fines perseguidos por la institución, interrelacionado con el plan de estudios, pues este es una herramienta adecuada para lograr lo propuesto.

La función social que el egresado cumplirá deberá encontrarse dentro de la determinación de las expectativas de los estudiantes y de la sociedad en general sobre el perfil del futuro profesional. Es decir, ese plan debe estar acorde con las expectativas de la sociedad y de los estudiantes.

Es importante también tener en cuenta los siguientes pautas: objetivos sociales, proyección de contextos de futuros posibles, fijar tareas profesionales que serán desarrolladas en esos contextos y desarrollo de procedimientos óptimos de aprendizajes.

Ha de sumarse a ello, que la actual universidad enfoca su rol como el de un "profesional liberal" que no tiene en cuenta la función social que está llamado a cumplir como operador jurídico.

En ese orden de ideas, Cardinaux propone en su artículo "El Derecho que debe enseñarse" una lista de temas que deberían debatirse en el proceso de reforma con el propósito de decidir "cuáles de esas aptitudes pueden ser cultivadas más eficazmente durante la enseñanza del derecho" a saber:

El primer bloque debería estar constituido por un sistema de ingreso a la carrera, régimen de regularidad, métodos y técnicas de aprendizaje, formación continua de docente, organización curricular del grado, y sistema de evaluación.

Un segundo bloque debería incluir temas sobre la conformación de la currícula, estructura de los programas, relación entre los contenidos de las asignaturas, carga horaria y sistema de correlatividades.

En su tercer estadio, se encontraría la articulación de los conocimientos del grado y postgrado, producción científica de la institución, formación de los estudiantes en la investigación científica, y transferencia de resultados de la investigación científica a la enseñanza.

El cuarto bloque comprendería la función de los Institutos de la Facultad, extensión universitaria y coordinación con el resto de las Facultades que componen la Universidad.

En conclusión, la innovación universitaria debería comprender primariamente la currícula de grado, integrada a la realidad social y a la proyección del graduado que necesita nuestra sociedad, acompañado por un sostén docente como soporte y lanzamiento del individuo, atendiendo a la perspectiva del trabajo interdisciplinario que, en definitiva, también tendrá que desplegar, sin lugar a dudas, en el ejercicio de la profesión.

# DOS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA NARRATIVA Y LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DERECHO



**Por Carlos Javier Krentz Miller**

Abogado y estudiante avanzado de la Lic. en Ciencia Política (UBA). Ayudante de Segunda de Teoría del Estado (Cátedra Mario Justo López).

[javierkm@yahoo.com.ar](mailto:javierkm@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

Se desestimará la supuesta dicotomía entre materias de contenido exclusivamente de derecho positivo y de contenido extrajurídico, ya que ninguna se basa íntegramente en la letra de la norma así como tampoco puede enseñarse Derecho prescindiendo de ella. Todas implican la interpretación política de la ley y del contexto en el cual se interpreta. Con ello, no existe en forma excluyente el derecho positivo en la facultad porque, además, la práctica del derecho en sí misma construye narrativa.

## PALABRAS CLAVE

Educación – Derecho Positivo – Política – Lenguaje – Contenido Extrajurídico

# DOS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA NARRATIVA Y LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DERECHO\*

Por Carlos Javier Krentz Miller

Es común en nuestras facultades distinguir entre materias con contenido jurídico de aquellas que tienen un contenido de índole extrajurídico. Vale la pena destacar que, mientras que los alumnos demandan la integración de disciplinas no jurídicas que puedan ayudarlos a integrar los conocimientos adquiridos en su formación universitaria, a la vez asumen un rol pasivo en la enseñanza derivado de una concepción positivista del derecho<sup>1</sup>.

¿Pero qué es justamente lo que distingue a las jurídicas de las no jurídicas? En primer lugar, se podría afirmar que el derecho positivo. Sin embargo, está claro que ninguna materia puede solo ser una exposición de la letra de la norma. Evidentemente ello resulta imposible: si un docente intenta explicar la norma, seguramente para ello la interpreta o la pone en algún contexto y, al hacerlo, se estaría transmitiendo un excedente que no se encuentra explícitamente establecido en las normas. Lo mismo sucedería con los tratados y manuales. Si el requisito se llevase al extremo, la bibliografía de una materia así solo podría estar comprendida por el conjunto de normativa a enseñar/aprender. En este sentido, ninguna materia puede estar compuesta solo por derecho positivo.

Esta situación no es privativa del derecho; la imposibilidad de acceder a un sentido originario de un texto (ya sea literario, científico o legal) es algo que ya ha sido percibido desde hace tiempo. Ya en el siglo XIX, Nietzsche planteó que el lenguaje no era un mero medio transparente que se encontraba intrínsecamente vinculado con la verdad: "*¿Qué es la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en una palabra, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias...*". Durante el transcurso del siglo XX la sospecha de la importancia del lenguaje permeó a la mayoría de las ciencias sociales con el denominado "giro lingüístico".

---

\* Trabajo realizado en el marco del curso *Práctica de la Enseñanza* (Módulo II) a cargo de Celeste Varela, correspondiente al Programa de Formación y Actualización Docente Continua del Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

<sup>1</sup> (Cardinaux y González: 2004)

Es en este punto en donde vale la pena retomar las ideas del psicólogo norteamericano Jerome Bruner sobre la práctica del derecho como la construcción de una narrativa.

Toda narración contiene en su interior un antagonismo constitutivo que Bruner denomina "dialéctica de lo consolidado y lo posible": *"los seres humanos parecemos estar en lucha perpetua entre lo confortable de la previsibilidad y la excitación de aquello que es plausiblemente posible, excepcional, insólito, en perpetua oscilación entre el aburrimiento de los cotidiano y la excitación (...) por lo que podría*

La ley de por si no dice nada. Es pura generalidad sin contenido. Ese derecho debe ser cuidadosamente incluido en una narración que le otorgue sentido. Poco importa que se trate de la práctica del abogado litigante, del académico o de aquellos dedicados a la función jurisdiccional.

*ser*<sup>2</sup>. Este es un rasgo característico de la cultura humana y como tal se encuentra presente en el derecho. Si se piensa en el derecho positivo, en normas escritas, codificadas, lo que éstas buscan es, evidentemente, generar una cierta previsibilidad.

Quizás sea esta una de las razones por las cuales se expresa una cierta preferencia por las materias que tienen por contenido el derecho positivo. Pero, ¿Acaso el derecho no se compone también del elemento de lo posible? En un primer lugar, nos dice el autor, esta característica podremos verla en la posibilidad de aplicar el derecho de modo diferente según el caso mediante la interpretación y por ende, la narrativa.

¿Cómo se vincula esta dialéctica con la aparente distinción entre materias jurídicas y extra jurídicas? Justamente negando dicha distinción. Lo "jurídico" es una construcción narrativa destinada de legitimar determinado orden. En este sentido, debe apegarse a un ritual que tiende a mantener una estabilidad. Por otra parte, existe la posibilidad y ésta se ve cuando, como dice el autor, un juez es capaz de reinterpretar un precedente de modo completamente original para fundamentar una doctrina nueva como si hubiera sido algo tradicional. La pretensión de que algunas materias son jurídicas puede interpretarse en este sentido. Son las materias que, por lo menos en apariencia, se atienen solo a lo establecido por la ley (aunque eso, como veremos, no sea de esa manera). Por otra parte tendríamos a las materias extrajurídicas que representarían el elemento de "posibilidad" en la dialéctica de Bruner, pero evidentemente tampoco ellas se componen únicamente de ese elemento.

Otra corriente que puede servir para complejizar la distinción entre materias jurídicas y extrajurídicas es la de los *estudios críticos del derecho*, uno de cuyos fundadores y principales exponentes es Dunkan Kennedy. Kennedy ha venido estudiado el tema de la

<sup>2</sup> (Bruner: 2003)

educación desde los comienzos de esta corriente de pensamiento en los '70. Ya en su célebre libro *Legal Education as Training for Hierarchy* planteó la problemática de la formación de los abogados como orientada fundamentalmente a reproducir las jerarquías sociales existentes. Como la escuela crítica en general, sostiene que hay que entender que el derecho se constituye en virtud de la política, que es su esencia misma y por ende dista de ser esa norma neutral que presenta la escuela positivista. En este punto afirma que el docente no solo debe tomar postura cuando se encuentra frente a un curso, sino también que es inevitable que lo haga. Dado que todo el derecho es en sí político, un docente que se encuentra frente a un curso se encuentra frente a dos opciones<sup>3</sup>: puede exponer el tema de modo aparentemente aséptico o realizar una crítica del tema que expone. Si escoge la primera opción evidentemente estará optando por una vía conservadora de la situación. Esto no es necesariamente negativo si el docente manifiesta que ello es una lectura posible. Sin embargo, si pretende ser neutral, nos encontramos con un inconveniente porque efectivamente no lo está siendo.... Lo mismo ocurre con respecto a la segunda postura. La neutralidad es imposible, solo se puede ser sincero con uno mismo y con los alumnos; pero, a la vez, no evaluar teniendo en consideración la postura política de ningún estudiante.

Kennedy propone un método para politizar el aula sin que por ello se esté intentando imponer un pensamiento -"bajando línea"- y a la vez dar los temas que corresponden al programa. Su intención es dar casos reales e hipotéticos que cumplan con tres condiciones: en primer lugar, ser útiles para aprender el derecho positivo; en segundo lugar, esos casos deben tener conflictos o lagunas en la ley positiva que los tornen problemáticos; y por último, esa brecha o conflicto debe dar la posibilidad de dividir al curso en dos posturas para que debatan. Considera que *"La técnica funciona si, cuando les pido que argumenten a favor de resolver el caso en una dirección conservadora o liberal, los estudiantes terminan debatiendo duro entre ellos, y están divididos de una manera suficientemente pareja como para no sentirse avergonzados por desviarse del consenso de la clase..."*<sup>4</sup>. La idea es lograr que los alumnos tomen postura y no se sientan en una clara posición minoritaria con respecto a sus compañeros, ni con respecto al docente encargado del curso.

También resultan particularmente interesantes las expresiones de Kennedy en lo que respecta a una cierta clasificación de las materias de la carrera de derecho en Estados Unidos. Si bien dicha distinción no es exactamente la misma que entre jurídicas y extrajurídicas, es bastante útil para pensar algunas problemáticas. Kennedy afirma que se suele distinguir entre un núcleo de las carreras de derecho compuesto esencialmente por la

---

<sup>4</sup> (Kennedy: 2012).

doctrina del derecho privado. Por otra parte, habría un conjunto de materias que denomina periféricas, entre los que se encuentran los siguientes tipos: la orientación de las políticas, el derecho público, la enseñanza clínica, la orientación del proceso jurídico y los estudios interdisciplinarios. Evidentemente el parentesco es grande: mientras que las materias que componen el núcleo de doctrina de derecho privado serían las materias jurídicas, las materias periféricas serían el equivalente de las extra jurídicas. Considera que suele caracterizarse a esta clasificación como: "El núcleo es duro, la periferia es blanda. El núcleo es jurídico, la periferia es política. El núcleo es razón, la periferia es emoción. (...) El núcleo es la realidad, es la manera como son las cosas. La periferia es ideal, es la manera como nos gustaría que las cosas fueran. (...) El núcleo es el derecho".<sup>5</sup> El autor manifiesta que esto obviamente no es así, sino que se trata de una construcción irreal que se fue dando debido a que, tradicionalmente, algunas materias han estado controladas por ciertos estratos políticos dominantes. Estos a fin de mantener su posición han intentado plantear que esas materias son racionales, realistas, jurídicas, etc., cuando evidentemente ello no es así. También esas materias contienen debates internos en donde tienen lugar motivos que van mucho más allá de la razón. Por otra parte, las otras materias, que supuestamente estarían caracterizadas como idealistas y sentimentales, no se componen solamente de utopías y otros fetiches sino que la razón juega un papel fundamental en ellas.

## Bibliografía

Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias: Derecho, Literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cardinaux, Nancy y Manuela González (2004). "El Derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 1, nro. 2, p. 134.

Kennedy, Dunkan (1982). "Legal Education as Training for Hierarchy", edición digital <http://duncankennedy.net/bibliography/alpha.html>; acceso 22 de mayo de 2012.

-- (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Nietzsche, Friedrich (2003). "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral", en *Antología*. Barcelona: Ediciones Península.

---

<sup>5</sup> (Kennedy, op.cit.).

# LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL ROL DEL AUXILIAR DOCENTE



## Por Ana Laura Mera Salguero

Abogada. Egresada de la Universidad Nacional de Córdoba con Mención de Honor. Ayudante de Segunda de Elementos de Derecho Constitucional (Cátedra Alberto R. Dalla Vía). Secretaria del Departamento de Derecho Público I. Periodista judicial.

## RESUMEN

Este trabajo, acotado y sin pretensión alguna de científicidad, ha sido elaborado a partir de reflexiones personales centradas en la problemática de la deserción estudiantil en la Universidad. El núcleo de las ideas que se desarrollan a continuación representa el debate en torno a las funciones de los auxiliares docentes en la Facultad de Derecho y la posibilidad de implementar programas de acción tutorial en las aulas de esta institución.

## PALABRAS CLAVE

Acción tutorial - auxiliar docente – enseñanza-aprendizaje - docencia

# LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL ROL DEL AUXILIAR DOCENTE

Por Ana Laura Mera Salguero

## INTRODUCCIÓN

El diccionario de la Real Academia Española define a la docencia como la “práctica y ejercicio del docente”. A su vez, el mismo texto señala que docente es aquel “que enseña”. Inicialmente nos pueden resultar conceptos relativamente claros. Sin embargo, si nos adentramos en la realidad de quienes “enseñan”, e indagamos acerca de lo que significa “enseñar” para cada uno de los actores del escenario de la educación superior, probablemente hallaremos numerosos matices e incluso profundas divergencias al tiempo de dar respuesta a este interrogante.

Actualmente, transitan aulas y pasillos de las Universidades de todo el país muchos y diversos individuos dispuestos a convertirse en “docentes”, si es que algunos ya no lo son. Las instituciones les asignan nombres diferentes y funciones varias, y los someten a exigencias específicas para acceder a esa realidad particular. Lo cierto es que un gran número de esos hombres y mujeres –de edades disímiles, con aspiraciones personales, provenientes de realidades dispares–, cumplen en la actualidad roles concretos y de gran responsabilidad en las aulas universitarias. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, estos sujetos son denominados: *auxiliares docentes*.

Este trabajo, acotado y sin pretensión alguna de científicidad, ha sido elaborado a partir de reflexiones personales centradas en la problemática de la deserción estudiantil en la Universidad. El núcleo de las ideas que se desarrollan a continuación representa el debate en torno a las funciones de los auxiliares docentes en la Facultad de Derecho y la posibilidad de implementar programas de acción tutorial en las aulas de esta institución.

## **I. Los auxiliares docentes. Funciones y competencias en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

Probablemente, muchos de los “auxiliares docentes” que desempeñan funciones diversas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desconocen la

reglamentación específica que regula sus quehaceres en esta institución. De todos modos, la realidad no suele amalgamarse armónicamente con la normativa y eso es algo que quienes estudiamos Derecho conocemos bastante bien. Lo cierto es que quienes llevan adelante su “carrera docente” en estas aulas, dependen principalmente de los criterios y decisiones de las Cátedras que integran, las cuales determinan en la práctica si se aplica, o no, lo que dispone la regulación de la Facultad.

En diciembre de 2007, las autoridades de la Universidad de Buenos Aires dictaron la Resolución (CS) N° 3481/07<sup>1</sup>, mediante la cual se aprobó el contenido de la Resolución N° 4276 dictada por el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho. Esa normativa regula el Régimen de la Carrera Docente en esta institución.

Conforme la reglamentación referida, la Carrera Docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires está compuesta por las siguientes categorías docentes: 1) Ayudante de Segunda; 2) Ayudante de Primera y 3) Jefe de Trabajos Prácticos (Artículo 1). El acceso a los cargos señalados se lleva a cabo mediante concursos abiertos de antecedentes y oposición (Artículo 2). El ámbito dentro del cual se desempeñan estos “*auxiliares docentes*” es el de las diferentes Cátedras que existen dentro de la Facultad de Derecho (Artículo 4).

La resolución que analizamos establece como fundamento para la creación de una *planta de auxiliares docentes* la necesidad de: a) conformar equipos de trabajo con funciones docentes específicas, b) favorecer a la capacitación pedagógica y c) contribuir a la profesionalización de la labor docente (Artículo 5).

Ahora bien, la Resolución 3481/07 también se encarga de explicitar las funciones propias de los auxiliares docentes, las cuales se sintetizan a continuación:

- Ayudantes de Segunda: a) participar en el diseño, planificación y dictado de clases. No se encuentran autorizados para dar clases por sí solos, salvo que estas sean de contenido puramente teórico y se desarrollen en presencia de un adjunto o titular (Artículos 5 y 9); b) realizar tareas de investigación (Artículos 5 y 9); c) realizar actividades de extensión universitaria (Artículos 5 y 9); d) participar de tareas de tutoría académica en general y, en particular, en las tendientes a asesorar a los estudiantes sobre la más conveniente secuenciación de los contenidos en la elección de sus cursos en el Ciclo Profesional Orientado, de conformidad al Programa de Tutorías Académicas cuya organización es responsabilidad de cada uno de los Departamentos (Artículo 12) y e)

---

<sup>1</sup> El texto completo de la Resolución N° 3481/07 puede ser consultado en el sitio web de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, ingresando dentro del portal principal de esa página web en la opción “Carrera Docente”.

participar de actividades de apoyo a la docencia presencial a través del Portal Académico de la Facultad (Artículo 13).

- Ayudantes de Primera: a) participar en el diseño, planificación y dictado de clases. Pueden impartir clases teóricas en presencia de un titular o adjunto de la Cátedra y ocuparse de las clases prácticas que demande la enseñanza de cada asignatura (Artículos 5, 9 y 10); b) realizar tareas de investigación (Artículos 5 y 9); c) realizar actividades de extensión universitaria (Artículos 5 y 9); d) participar de tareas de tutoría académica en general y, en particular, en las tendientes a asesorar a los estudiantes sobre la más conveniente secuenciación de los contenidos en la elección de sus cursos en el Ciclo Profesional Orientado, de conformidad al Programa de Tutorías Académicas cuya organización es responsabilidad de cada uno de los Departamentos (Artículo 12) y e) participar de actividades de apoyo a la docencia presencial a través del Portal Académico de la Facultad (Artículo 13).

Jefes de Trabajos Prácticos: a) participar en el diseño, planificación y dictado de clases. Pueden dictar hasta un cincuenta por ciento de las clases de la comisión en la que participan, así como también impartir las clases prácticas. No tienen autorización para calificar ni promocionar alumnos, así como tampoco para suscribir constancias de calificación (Artículos 5, 9, 10 y 11); b) realizar tareas de investigación (Artículos 5 y 9); c) realizar actividades de extensión universitaria (Artículos 5 y 9); d) participar de tareas de tutoría académica en general y, en particular, en las tendientes a asesorar a los estudiantes sobre la más conveniente secuenciación de los contenidos en la elección de sus cursos en el Ciclo Profesional Orientado, de conformidad al Programa de Tutorías Académicas cuya organización es responsabilidad de cada uno de los Departamentos (Artículo 12) y e) participar de actividades de apoyo a la docencia presencial a través del Portal Académico de la Facultad (Artículo 13).

Sintéticamente hemos intentado referir las principales funciones de las diferentes categorías de "auxiliares docentes" que existen en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo, y pese a que podríamos analizar en cada una de ellas, por razones de tiempo, metodología de trabajo y elección personal, dedicaremos especial atención al rol de los auxiliares docentes en el marco de la implementación de programas de tutorías académicas.

## II. Deserción estudiantil en la Universidad

Existen numerosas e interesantes cuestiones que debatir en el seno de la Universidad. Lejos de nosotros está la posibilidad de abordar todas ellas. Es por eso que, tal como lo adelantáramos, hemos de focalizarnos solo en uno de los temas que preocupa actualmente a los diferentes actores sociales que se involucran, desde dentro o desde fuera, con la realidad universitaria: la deserción estudiantil.

La deserción estudiantil, al menos en los términos de este trabajo, alude al abandono de los estudios superiores por parte de los alumnos, habiendo estos ya ingresado al circuito universitario. Esta aclaración es válida a fin de dejar fuera del debate aquí planteado, los problemas que se presentan cuando los sujetos intentan acceder a la Universidad, o bien los que surgen cuando egresan de sus claustros.

El conflicto que genera *la permanencia de los estudiantes en la Universidad*, –o mejor dicho, la no permanencia–, no es una novedad. Hace ya varios años que se discute acerca de esta cuestión, no solo en el nivel de educación universitario, sino también en los niveles primario y medio, en estos últimos aun con mayor énfasis.

Es fundamental tener presente que el problema de abandono de los estudios se detecta, de modo más frecuente y preocupante, en los primeros años de cursado de las carreras universitarias.<sup>2</sup> Los alumnos, una vez transcurrida esa etapa inicial, logran afianzarse en la institución y avanzar, alcanzando en la mayoría de los casos la meta final: la obtención del título universitario. En este sentido resultan reveladoras las cifras y reflexiones que aportan las especialistas Nancy Cardinaux y Manuela González: "[...] Según datos de la misma Universidad (UNC), en el año 2001 egresó de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales un 34,2% del número total de ingresantes en ese mismo año. Esta cifra es más alta que la global de la Universidad, de la

### Motivos de la deserción estudiantil

- a) Deficiencias en la formación académica y socio-cultural de los estudiantes que ingresan a la Universidad.
- b) Marcada heterogeneidad entre los integrantes de los grupos áulicos (etaria, económica, social, cultural, educativa).
- c) Dedicación parcial al estudio. Alumnos trabajadores.
- d) Escasez de contacto entre docentes y alumnos.

<sup>2</sup> Ferré, Norberto –Secretario General Académico de UNSAM–; Brener, Alejandra y otros –Área de Pedagogía Universitaria y Secretaría General Académica de UNSAM–; "Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria: problemas y perspectivas"– II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la Universidad. "Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas"; págs. 9 y 10.

*que egresaron ese mismo año el 25,9% del total de ingresantes, pero más allá de la "ventaja comparativa" este es un grave problema si tomamos en cuenta que la mayoría de los desertores no opta por otra carrera y mucho menos tienen una auspiciosa entrada al mercado laboral. Casi todos ellos salen del ámbito universitario y nunca más se incorporarán al sistema educativo formal [...]".<sup>3</sup>*

Consideramos que la deserción estudiantil *es un fenómeno ocasionado por la convergencia de diversos factores*. Sucintamente analizaremos algunos de ellos:

a) Deficiencias en la formación académica y socio-cultural de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Quienes han tenido oportunidad de relacionarse con un grupo de estudiantes universitarios, especialmente durante los primeros años de carrera, probablemente han experimentado en forma cercana esta problemática. Los educandos, aunque siempre existen positivas excepciones, arriban a la Universidad con fuertes carencias formativas, de la más diversa índole, las cuales coadyuvan a que fracasen en los primeros intentos por adecuarse a la realidad de la educación superior. Ello suele aparejar una profunda frustración y favorece a que los sujetos acaben rindiéndose y abandonando las aulas universitarias.

b) Marcada heterogeneidad entre los integrantes de los grupos áulicos (etaria, económica, social, cultural, educativa). La diversidad es un valor positivo, especialmente en una sociedad democrática como la nuestra. En muchas oportunidades, la variedad enriquece y favorece a quienes participan de ese entorno. Sin embargo, en determinados casos puede convertirse en un problema. Cuando en el aula universitaria los estudiantes presentan niveles de formación muy diferentes, y de algún modo se produce una "polarización" del alumnado, esta realidad puede contribuir a que ciertos individuos abandonen sus estudios. Si el docente no se percata de esta situación o simplemente se limita a ignorarla (sea por decisión personal, por razones de tiempo, etc.), los sujetos menos aventajados del grupo pueden quedarse a mitad de camino en el proceso de aprendizaje de la asignatura. Este tipo de frustración es un elemento a ponderar al tiempo de evaluar los factores que generan la deserción estudiantil.

c) Dedicación parcial al estudio. Alumnos trabajadores. Es una realidad insoslayable el hecho de que un gran número de alumnos de las instituciones de educación superior lleva adelante su carrera en forma conjunta con alguna actividad laboral. Algunos de ellos lo hacen por necesidad económica, otros porque consideran menester formarse a través de la práctica concreta de su futura profesión. Lejos de valorar las motivaciones personales de los estudiantes que trabajan, y sin ánimo de cuestionar que esto ocurra, la necesidad de repartir

<sup>3</sup> Cardinaux, Nancy; González Manuela; *"El derecho que debe enseñarse"*, pág. 143.

el tiempo entre un empleo y la Universidad suele contribuir a la deserción estudiantil. La mayoría de los planes de estudio universitarios demanda extensas horas de cursado, a lo que se agregan las responsabilidades laborales del individuo y el tiempo de estudio y trabajo autónomo que este debe dedicarle a su carrera fuera del ámbito del aula universitaria. Tales exigencias, en numerosas oportunidades, impiden que los estudiantes cumplan con sus objetivos académicos y por necesidad o frustración ante la imposibilidad de concretar esas metas acaben abandonando las instituciones de nivel superior.

d) Escasez de contacto entre docentes y alumnos. Si bien la mayoría de las carreras universitarias poseen un régimen presencial de cursado, al que se agrega el requisito de asistencia obligatoria a las clases, y una carga horaria intensa para cumplir con el plan de estudio en tiempo y forma, la realidad áulica no demuestra indefectiblemente un mayor acercamiento entre docentes y alumnos. Los programas de las asignaturas son extensos y los profesores –sujetos a la necesidad de dar la totalidad de los contenidos en el cuatrimestre de clase– avanzan rápidamente en cada encuentro de un tema a otro. Tales condiciones no favorecen al mayor contacto de los docentes con sus estudiantes, impidiendo que el educador conozca en forma más cabal al grupo de educandos a su cargo, contemple sus necesidades, responda sus interrogantes y pueda contribuir a su afianzamiento en la vida universitaria. Sin ánimo de poner en cabeza de los profesores la totalidad de esas responsabilidades, lo que intentamos es señalar la “orfandad” que padecen los alumnos, especialmente los menos aventajados, puesto que no tienen a su alcance la posibilidad de acompañamiento de un docente, en particular durante las primeras instancias de la carrera. La desorientación de los estudiantes al ingresar a la vida universitaria, sumada a la falta de asesoramiento por parte de algún profesor o figura afín, puede favorecer al fracaso de aquellos en sus primeros pasos y contribuir a que abandonen las instituciones de educación superior.

Hasta aquí, simplemente hemos reseñado algunos de los factores que estimamos relevantes al tiempo de analizar las múltiples causas que pueden dar origen a la deserción estudiantil. La enumeración no es exhaustiva, sino absolutamente perfectible. La mayoría de las cuestiones enunciadas fueron registradas a partir de la observación personal en el seno del aula universitaria y del debate de estos temas con otros auxiliares docentes y profesores universitarios.

La problemática sobre la cual reflexionamos brevemente ha sido tratada por diversos especialistas y ocupa un lugar relevante en la agenda de la vida universitaria. Más allá de analizar las causas del dilema de la deserción estudiantil y las características que este presenta en la realidad, nos interesa trabajar sobre las posibles soluciones.

### III. Tutorías: una posible solución

Las tutorías y el asesoramiento pedagógico han sido pensados como dispositivos adecuados para la solución de diversos problemas propios de la realidad de la Universidad, especialmente el de la deserción estudiantil.<sup>4</sup> Actualmente, varias instituciones de educación superior de la Argentina han comenzado a emprender proyectos de esta naturaleza, con diferentes modalidades, con el objeto de disminuir los niveles de abandono de los estudios, en particular durante los primeros años de la carrera<sup>5</sup>.

*"La tutoría implica la tarea de seguimiento y acompañamiento del estudiante universitario, con el propósito de contribuir a su adaptación, facilitación del aprendizaje y buen rendimiento académico".<sup>6</sup>*

Los especialistas en pedagogía universitaria coinciden en señalar algunos rasgos propios de los programas de tutorías: a) se llevan adelante a través de acciones directas; b) personalizan la educación universitaria, dado que facilitan un seguimiento individualizado de los alumnos y c) facilitan la integración activa del estudiante a la institución universitaria<sup>7</sup>.

Conforme la definición y la caracterización efectuadas, podemos comenzar a explicar por qué entendemos que la acción tutorial coadyuva a combatir el problema de la deserción estudiantil. Los programas de asesoramiento pedagógico a estudiantes universitarios apuntan a fortalecer al individuo personal e intelectualmente, procurando contrarrestar las debilidades que este posee, tanto en su formación académica y socio-cultural, como personal.

Las tutorías tienen como objetivo facilitar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a obtener mejores resultados académicos. Esta es, a nuestro entender, su función más relevante.

Mediante la acción tutorial se acerca al estudiante la posibilidad de acceder a un asesoramiento pedagógico y académico, a cargo de una persona capacitada que lo guíe en el proceso de aprendizaje y colabore con él para mejorar su rendimiento. Se particulariza la educación superior, normalmente caracterizada por la masividad y el anonimato, lo cual permite un mayor acercamiento a los estudiantes y de ese modo a sus realidades y problemas.

4 Cfr. Ferré Norberto y otros, Op. cit., págs. 9 y 10.

5 Cfr. Ferré Norberto y otros, Op. cit., págs. 9 y 10.

6 Ferré Norberto y otros, Op. Cit., págs. 9 y 10.

7 Cfr. Ferré Norberto y otros, Op. Cit., pág. 10.

Es evidente que no está al alcance de un solo individuo –el tutor– solucionar la totalidad de los dilemas que se presentan en el seno de un aula universitaria, pero su presencia, su apoyo, su seguimiento pueden favorecer notablemente a los estudiantes, e incluso mejorar la calidad de la enseñanza. Si los déficits más específicos de cada alumno son abordados por un tutor, es probable que ese grupo de estudiantes se vuelva más homogéneo, se pueda “nivelar hacia arriba” y, de este modo, se facilite la tarea del docente a cargo del curso, quien podrá profundizar más y mejor en los contenidos de su materia.

Por otra parte, las acciones tutoriales, brindan al alumno la posibilidad de contar con la colaboración de una persona –el tutor– para que lo ayude a adaptarse al entorno universitario. Una de las concausas del abandono de los estudios superiores es la desorientación que experimentan quienes ingresan a esta nueva realidad. La Universidad como institución aparece frente al ingresante como un mundo completamente novedoso, con reglas, valores, e incluso, una cultura propias. El sujeto debe, entonces, aprender a moverse en un terreno desconocido. Por ello, resulta central que el estudiante aprenda, lo más ágilmente posible, a cultivar la autonomía y la responsabilidad, que consiga adentrarse en ese entorno novedoso y no se sienta acorralado por sus peculiaridades. Claro está, que no todos los estudiantes pueden llegar a considerar necesario, o incluso a precisar, de este tipo de ayuda. Sin embargo, entendemos que se les debe dar la posibilidad de contar con la opción de elegir si requieren o no de ella.

Los estudiantes ingresan a la Universidad y, salvo que puedan acceder a algún tipo de información en su entorno personal, lo más probable es que no sepan absolutamente nada acerca de esta institución. Nadie los informa. Las fuentes a las que pueden acudir para solicitar orientación suelen ser deficientes, e incluso a veces, tampoco pueden recurrir a ellas porque desconocen su existencia. “[...] *El sentimiento de confusión que experimentan muchos alumnos cuando entran a la universidad es uno de los temas centrales abordados por los investigadores [...] Gran parte de lo que la escuela media requería de los estudiantes ha variado cuando ingresan a la educación superior, pero, desde el punto de vista de los alumnos, no está claro qué es lo que espera a cambio el nuevo ámbito [...] El desconcierto resulta mayor para quienes, por su origen socio-cultural, provienen de hogares en los cuales las nuevas prácticas son por completo desconocidas. Por ello, el fracaso estudiantil no se reparte uniformemente; se concentra en los sectores más desfavorecidos. Las tasas de abandono coinciden con quienes tienen padres sin estudios [...]*”<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Carlino, Paula, Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria...de la mano de la lectura y la escritura; pág. 164.

Mediante la implementación de tutorías se posibilita a los alumnos el acercamiento con personas capacitadas, que ya conocen esa realidad universitaria, y que pueden resolver ciertos dilemas de los estudiantes, o mejor aún, acercarles las herramientas necesarias para que ellos mismos los resuelvan. No pretendemos que los tutores se dediquen a explicar a los alumnos cómo inscribirse en las materias, las particularidades propias de cada Cátedra o las costumbres peculiares que se observan en aulas y pasillos de la Facultad de Derecho. Se trata de brindarle a quien ingresa a la realidad universitaria, la posibilidad de relacionarse de modo más estrecho con alguna persona, de hacer preguntas, de buscar información. Contener a los estudiantes, al menos en los dos primeros años de carrera, es central a fin de integrarlos a la vida de la Universidad y de permitir que se afiancen en esa nueva realidad. Los docentes pueden operar como guías, puesto que conocen implícitamente las convenciones propias de la institución de educación superior, tales como los horarios, los pasillos, los trámites, el uso discursivo propio de ese entorno, etc.<sup>9</sup>

Cabe destacar que las funciones tutoriales que venimos desarrollando son de carácter general y que cada programa o acción específico tendrá objetivos propios y peculiares y se desarrollará mediante estrategias acordes con aquellos. De hecho, existen diferentes modalidades de tutoría, las cuales ponen el acento en distintos aspectos de la enseñanza universitaria. Podemos reconocer, en función de los destinatarios, tutorías grupales o individuales. También, conforme el contenido de la acción tutorial, se suele distinguir entre: tutorías de asignatura, tutorías de carrera, tutorías de prácticas, etc.<sup>10</sup> La elección del tipo de tutoría estará dada por los propósitos particulares que persiga cada programa, acordes a la realidad académica y social de esa institución.

Por otra parte, las habilidades intelectuales y personales que sean objeto de especial énfasis en el marco de una acción tutorial tendrán que ser definidas, en un nivel macro, por la Universidad/Facultad, y en un nivel micro, por las Cátedras y docentes. Esto es así porque los programas tutoriales no dependen solo de la voluntad de un docente o un grupo de ellos, que de modo particular decide brindar este tipo de asesoramiento. Para tornarse efectivas, las tutorías deben estar institucionalizadas, necesitan enmarcarse en la Universidad, la Facultad en la cual han de implementarse y, también, en los Departamentos y Cátedras, los cuales representan unidades académicas de trabajo más reducidas.

La acción tutorial que es llevada a cabo de manera conjunta, por ejemplo por todas las Cátedras que tienen a su cargo el dictado de asignaturas correspondientes a los dos primeros años de carrera, tienen más posibilidades de combatir problemas serios como el de

9 Cfr. "Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria...de la mano de la lectura y la escritura"; pág. 165.

10 Cfr. Ferré Norberto y otros, Op. Cit., págs. 10 y 11.

la deserción estudiantil. Por el contrario, los esfuerzos aislados –cuyo valor y las buenas intenciones que los inspiran no discutimos– tienen menos chances de obtener tales resultados. Si un docente o una Cátedra organizan programas de acción tutorial y el resto de la institución permanece al margen, el alumno recibirá un apoyo, una guía, un seguimiento positivo pero solo durante un período muy acotado. Algunos estudiantes conseguirán mejorar solo con ese pequeño empujón, otros, en cambio, no podrán solucionar sus problemas, puesto que no les será suficiente el asesoramiento brindado.

Finalmente, nos interesa señalar que la acción tutorial contribuye a la generación y adopción de dos valores centrales de la cultura institucional universitaria: la “colegialidad” y la “colaboración”. El valor de la colegialidad consiste en “[...] *la conciencia de compartir un sentido y un significado común de los rasgos de identidad de la institución a la que se pertenece [...]*”<sup>11</sup>. Las tutorías favorecen al desarrollo de este valor porque permiten una mejor y más sencilla integración de los estudiantes en el entorno universitario. Este rasgo de cultura institucional es importante, puesto que configura un nutriente básico de la cultura universitaria como tal.

Por otra parte, las tutorías también se relacionan con otro valor central, como lo es el de colaboración, basado en el fomento al trabajo en equipo dentro del profesorado y en ejercitar la coordinación como mecánica básica de relación<sup>12</sup>. El tutor debe necesariamente desarrollar habilidades para trabajar en grupo, tanto con los estudiantes a su cargo como con sus colegas. Al mismo tiempo, el profesorado en su conjunto se ve involucrado en la implementación de las acciones tutoriales, –en la medida en que estas se encuentren debidamente institucionalizadas–, y ello favorece a que los docentes se relacionen entre sí y cooperen mutuamente. De este modo se consigue avanzar, superando el tradicional modelo de trabajo universitario netamente individualista.

Hasta aquí, nos hemos referido a las principales funciones de la acción tutorial, y señalado la necesidad de que la misma sea emprendida a nivel macro, es decir, como proyecto global de la institución universitaria. Sin embargo, aún no nos hemos detenido en el eslabón central de este tipo de programas: el tutor.

---

11Zabalza, Miguel A.; “La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas”; Narcea Ediciones, pág.87.

12 Cfr. Zabalza, Op. Cit., págs. 88 y 89.

## IV. El tutor

El tutor es la persona encargada de brindar apoyo a los estudiantes y de realizarles un seguimiento, con el propósito de ayudarlos a mejorar su rendimiento académico, facilitarles el aprendizaje y colaborar con su adaptación al entorno universitario.

Normalmente, el rol de tutor está a cargo de un docente. En algunos casos, dicha función es llevada a cabo por *estudiantes avanzados de la carrera* universitaria. La elección del tipo de tutor depende de la clase de acción tutorial que pretenda implementarse<sup>13</sup>.

El "tutor" debe reunir ciertas condiciones específicas. En primer término, debe tratarse de una persona con conocimientos teóricos y prácticos de la temática en torno a la cual va a desarrollarse el programa tutorial. Si es una tutoría de asignatura, tendrá que manejar la teoría y la práctica de esa materia; si consiste en una tutoría de práctica, deberá contar con los saberes de esa índole, necesarios para asesorar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, estas no son las únicas habilidades que debe reunir el sujeto encargado del asesoramiento pedagógico.

Un "tutor" debe contar con habilidades sociales y psicológicas específicas, así como también con formación pedagógica y didáctica. Es por esto último, que consideramos más adecuado que el "tutor" sea docente o auxiliar docente. Este tipo de facultades son tan importantes como los conocimientos técnicos, puesto que para lograr un acompañamiento exitoso es necesario que el asesor sea capaz de integrarse con los estudiantes, para lo cual debe: a) conocer el entorno educativo en el cual pretende insertarse; b) desarrollar la capacidad de comprender y escuchar a los alumnos, así como también, contar con cierta empatía; c) establecer vínculos con los educandos, de modo tal, que ambas partes sean conscientes de las responsabilidades y del compromiso que asumen en el marco del proceso de acción tutorial<sup>14</sup> y d) estar en condiciones de seleccionar las estrategias pedagógicas y didácticas más adecuadas para cada caso concreto. Es decir que ser "tutor" implica no solo una acabada formación académica y técnica, sino además la

### El rol del tutor

- Brindar apoyo a los estudiantes
- Ayudarlos a mejorar su rendimiento académico
- Facilitarles el aprendizaje
- Colaborar con su adaptación al entorno universitario

### Características del tutor

- Tener conocimientos teóricos y prácticos
- Contar con habilidades sociales y psicológicas
- Poseer formación didáctica y pedagógica

13 Cfr. Ferré Norberto y otros, Op. Cit., págs. 10 y 11.

14 Cfr. Ferré Norberto y otros, Op. Cit., págs. 10 y 11.

asunción de un compromiso concreto. Todo método de enseñanza y/o técnica pedagógica que pretenda mejorar la calidad del aprendizaje y fomentar la interacción y crecimiento del alumnado implica necesariamente más trabajo y mayor dedicación de ambas partes.

## **V. Nuestra propuesta: acciones tutoriales a cargo de los auxiliares docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

La acción tutorial ya ha sido definida, caracterizada y valorada como mecanismo para contribuir a solucionar el problema de la deserción estudiantil. Sin embargo aún nos resta el planteo de una propuesta, o al menos una inquietud, en torno a la posibilidad de implementar programas de tutorías académicas, a partir de la acción conjunta de la Facultad de Derecho, las diferentes Cátedras y sus auxiliares docentes.

La resolución 3481/07 que citáramos al iniciar este trabajo no fue mencionada caprichosamente. En primer lugar, nos interesó dar a conocer el contenido de esa reglamentación, puesto que suponemos que no es muy difundido. Por otra parte, y por cierto la más importante, quisimos destacar la previsión que dicha normativa contiene acerca de que los auxiliares docentes participen de la implementación de programas de tutorías académicas, los cuales debieran ser llevados adelante por los departamentos que nuclean a las diferentes asignaturas de la carrera de abogacía. Lamentablemente no pudimos acceder a esos "programas" y desconocemos si efectivamente existen. Por lo tanto, la propuesta que formularemos carece de originalidad puesto que ya se encuentra prevista en la reglamentación de la Carrera Docente.

Es necesario comenzar a trabajar, desde el lugar que cada uno de nosotros tenga, para implementar efectivamente tutorías de asignatura dentro de las diferentes Cátedras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La puesta en marcha de un proyecto de esta naturaleza depende de un esfuerzo colectivo, pero puede comenzar a gestarse si, quienes nos sentimos involucrados con la enseñanza y vemos en la acción tutorial una herramienta positiva, comenzamos a movilizarnos poco a poco con el objeto se concrete en la práctica.

El programa de tutorías que proponemos tiene los siguientes rasgos:

1. Realización de estudios y estadísticas preliminares para definir el perfil de estudiante propio de la institución, y otros aspectos relevantes del entorno educativo. Para que la acción tutorial sea efectiva resulta central que los tutores conozcan el entorno educativo en el que pretenden insertarse, especialmente el perfil de estudiantes con el que han de trabajar. Actualmente, por ejemplo, un rasgo central del alumnado es la

heterogeneidad: personas de las más diversas edades, provenientes de realidades socio-económicas muy diferentes, algunos trabajando, otros con títulos universitarios previos, etc. Este tipo de datos no es menor, puesto que permite diseñar planes factibles, es decir, ajustados a la realidad. Los estudios y estadísticas deben ser desarrollados con anterioridad a la planificación específica de los programas tutoriales, dado que esa información es el cimiento sobre la base del cual se definirá y edificará la acción tutorial.

2. Tutorías de asignatura. La modalidad que proponemos se basa en la realización de un acompañamiento a los alumnos en el cursado de cada materia, no solo favoreciendo a la adquisición de conocimientos propios de aquella, sino también atendiendo al desarrollo de otras habilidades de los estudiantes, como la sociabilidad y la capacidad de adaptación al nuevo entorno. Descartamos otros tipos de acción tutorial por considerarlos menos adecuados o factibles. La tutoría de prácticas puede ser un complemento de la de asignatura, sin embargo, no la hemos seleccionado puesto que atañe principalmente al último período de la carrera. Por su parte, la tutoría de carrera es de muy difícil implementación, dado que efectuar un seguimiento del alumnado a lo largo de la totalidad del devenir universitario de cada sujeto demandaría recursos humanos y económicos lejanos a la realidad institucional argentina.

3. Tutorías grupales. Consideramos que, dada la escasez de tiempo y recursos a la que se enfrentan a diarios los actores de la realidad universitaria, trabajar con pequeños grupos de estudiantes torna más factible la implementación de planes de asesoramiento técnico y pedagógico. Una tutoría individual demandaría: mayor cantidad de tutores, amplia disponibilidad de tiempo para dedicarle a cada estudiante, etc. Además, creemos que el trabajo en equipo puede ayudar también a que los sujetos desarrollen otras habilidades como la sociabilidad, la solidaridad, la cooperación y se generen los valores de cultura institucional de colegialidad y colaboración.

4. Desarrollo del contenido y reglamentación de los programas tutoriales a cargo de los Departamentos que nuclean a las diferentes materias de la carrera de Abogacía. Esta distribución de competencias está contemplada en la regulación aprobada por la Resolución N° 3481/07. Creemos valioso respetarla, no solo porque está dispuesta normativamente, sino porque pensamos que la implementación de las acciones tutoriales coordinada desde los Departamentos favorece a la generación de planes más uniformes en el marco de la institución universitaria como una unidad.

5. Implementación de programas tutoriales en las materias del Ciclo Profesional Común. El problema de la deserción estudiantil se plantea principalmente durante la primera etapa de la carrera. Además, conforme la reglamentación, uno de los aspectos que deben

contemplar las tutorías es el de asesorar a los alumnos en cuanto a la elección de una especialidad en el Ciclo Profesional Orientado. Las tutorías académicas en las asignaturas de los primeros dos años de carrera pueden ayudar a corregir falencias y debilidades formativas de los estudiantes. También aportarían contención suficiente al alumno hasta que este logre adaptarse al entorno universitario y desarrollar las habilidades necesarias para continuar su formación profesional de modo autónomo.

6. Auxiliares docentes desempeñando el rol de tutores. Estimamos que los sujetos más idóneos para desarrollar el rol de tutores académicos son los auxiliares docentes. Sostenemos esto porque se trata de individuos con vocación docente, que ya cuentan con un buen nivel de conocimiento teórico-práctico y en general, realizan actividades y cursos específicos para capacitarse como futuros profesores universitarios. A su vez, participar de la implementación de programas tutoriales daría lugar a que los auxiliares docentes adquieran nuevas capacidades y habilidades. La mayor proximidad con los alumnos sería enriquecedora, puesto que les permitiría conocer en profundidad las problemáticas de los estudiantes, sus aspiraciones, sus rasgos generacionales, etc., información valiosa que podría plasmarse luego, útilmente, en las planificaciones de sus clases y en la elección de los métodos y estrategias de enseñanza.

7. Flexibilidad. La realidad es esencialmente dinámica. Si bien los programas tutoriales tendrán que ser actualizados periódicamente para no tornarse obsoletos, es menester que en su diseño se prevea especialmente la posibilidad de que el tutor seleccione los caminos a seguir frente a cada grupo de estudiantes. Plantear acciones rígidas no sería productivo. La flexibilidad de los planes es esencial para que el tutor pueda, tras evaluar los rasgos de cada grupo de estudiantes, definir cuáles son las estrategias y métodos a implementar en ese entorno concreto. Los lineamientos generales estarían a cargo de los Departamentos, pero en la selección final de los pasos a seguir el tutor tendría un margen razonable de libertad de acción.

Esos son los aspectos centrales de la propuesta que planteamos. Nuestra intención es movilizar a quienes lean este texto, para que comiencen a visualizar las tutorías como acciones valiosas para la realidad universitaria y a reflexionar acerca del rol que cumplen en las aulas y sus expectativas al respecto.

## **VI. Conclusión final**

Finalmente, y a modo de reflexión de cierre, queremos destacar la importancia de pensar con seriedad y realismo el contenido y las estrategias que se seleccionen al

confeccionar los programas de tutorías. La esencia de la acción tutorial la constituye el mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y beneficiar a los estudiantes, de modo tal que puedan permanecer en la institución y finalizar sus estudios satisfactoriamente. En tal sentido, reproducimos una cita con la que Susana Campari concluye uno de sus artículos: "*el objetivo de cualquier actividad de aprendizaje no puede sino consistir en que el alumno adquiera, a lo largo de él, habilidades de las cuales carecía al iniciarlo*".<sup>15</sup> Creemos que, sin importar cuáles sean nuestros principales intereses en el marco del ejercicio de la docencia, siempre debemos poner la mirada en el estudiante y recordar nuestra responsabilidad en su desarrollo, no solo académico sino también humano.

## Bibliografía

- Cardinaux, Nancy y Manuela González (2004). "El Derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 1, nro. 2, p. 134.
- Carlino, Paula (2005). "Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria...de la mano de la lectura y la escritura", en *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferré, Norberto, Alejandra Brener y otros. "Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria: problemas y perspectivas", trabajo presentado en II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la Universidad. "Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas".
- Zabalza, Miguel A. (2001) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

---

<sup>15</sup> Campari, Susana; "Enseña Derecho pensando en el profesional del siglo XXI", pág. 199.

# NOTAS PARA UNA VARIACIÓN DE "SCHOPENHAUER COMO EDUCADOR"



**Por Alejandro Piagentini**

Abogado (UBA), ayudante de segunda en la materia "Teoría del Estado" en la cátedra López del Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

## RESUMEN

Se extraerán conceptos centrales de la denominada "Tercera Intempestiva" de Friedrich Nietzsche, relativos al legado de su maestro Arthur Schopenhauer, a quien el autor reconoce la pedagógica tarea de entregar las herramientas necesarias para dar forma a su particular perspectiva respecto de la educación, en la que el objetivo es la formación de hombres libres. Ello poniendo en juego la relación de semejante tarea con su visión de la cultura, el educador y el Estado. Finalmente, en un llamado a la reflexión a partir de esos conceptos, se dejarán sentadas las líneas fundamentales del programa educativo propuesto.

## PALABRAS CLAVE

Educación – Cultura – Estado – Educador - Hombre libre

# NOTAS PARA UNA VARIACIÓN DE "SHOPENHAUER COMO EDUCADOR"<sup>1</sup>

Por Alejandro Piagentini

*¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir?  
¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?  
¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?*

Thomas Stearns Eliot

## Educación como liberación

El talante atemporal y vitalista de Friedrich Nietzsche se expresa una vez más con gran claridad en las denominadas "*Consideraciones Intempestivas*"; entre las cuales el libro "*Schopenhauer como Educador*" ha recibido el tercer lugar.

Este grupo de textos de los inicios juveniles en la producción del escritor, nos permiten atisbar su fuerte carácter y comprender el punto de partida de una visión tan radical como atrapante; siendo acaso una de las más relevantes a la hora de abordar el desafío que supone el auténtico acto de pensar<sup>2</sup>.

Son éstos una suerte de escritos de combate. Embates intempestivos del autor contra lo que considera una comunidad desanimada, decadente, en la que la producción cultural se encuentra diezmada.

Frente a este diagnóstico, Nietzsche asume la posición del médico de la cultura, que tiene como objetivo su restauración innovadora. Desde su perspectiva, la educación apunta a generar un ambiente cultural de vitalidad renovada, "sano". Busca crear el ámbito preciso para fomentar la emergencia de filósofos; y con ellos el robustecimiento y enaltecimiento de la cultura en la creación artística.

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del curso Pedagogía Universitaria (Módulo I) a cargo de Gonzalo Aguirre, correspondiente al Programa de Formación y Actualización Docente Continua del Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> "*Pensar ni consuela ni hace feliz. Pensar se arrastra lánguidamente como una perversión; pensar se repite con aplicación sobre un teatro; pensar se echa de golpe fuera del cubilete de los dados. Y cuando el azar, el teatro y la perversión entran en resonancia, cuando el azar quiere que entre los tres haya esta resonancia, entonces el pensamiento es un trance; y entonces vale la pena pensar.*". Foucault, Michel; Deleuze, Gilles. "Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y Diferencia". Ed. Anagrama, Barcelona, 1995. Pág. 34

Denunciará la perversión de la filosofía de la época, convertida en los claustros académicos en un mero negocio inane y repetitivo, incapaz de "conturbar" a nadie. Describiéndola como un ejercicio que no conmueve, que se conforma con argumentar con arreglo a fines coyunturales, lejos de la fecundidad de las palabras perennes de la verdadera reflexión filosófica.

Frente a este devastador diagnóstico, nuestro escritor levanta la bandera de la condición heroica del filósofo genuino. Capaz por sí, autónomo, desvinculado del poder estatal y de los honores; orgulloso de su libertad, que es esa salvaje y despiadada libertad de educar para coadyuvar a la producción del genio.

Así, la preocupación central de esta obra de juventud gira en torno a la creación de un ambiente cultural desligado del Estado, propicio para la aparición del filósofo. En tanto éste ha sido reemplazado como agente de cultura por el funcionario, el erudito y el "sabio" académico.

Para Nietzsche ello ha dado lugar a una atmósfera cultural en la que ve cómo lo más grande y más noble es utilizado como medio para la generación de lo que considera mediocre y vulgar. En el aire de esta atmósfera no es dado que actividades como el arte, el mito y el pensamiento libre sobrevivan, éstos son asfixiados por lo que el autor denomina "una formación cultural generalizada", que sería promovida por quienes persiguen enriquecerse o buscan -como el Estado- perpetuarse.

En esta lógica, emerge de la lectura del libro la caracterización de la filosofía como una actividad en la que arde el verdadero pensamiento libre, porque ésta "*...procura a los hombres un asilo en el que no puede forzar la entrada tiranía alguna, las cavernas de la interioridad, el laberinto en el pecho*".<sup>3</sup>

[Para Nietzsche] la educación apunta a generar un ambiente cultural de vitalidad renovada, "sano". Busca crear el ámbito preciso para fomentar la emergencia de filósofos; y con ellos el robustecimiento y enaltecimiento de la cultura en la creación artística.

<sup>3</sup> Nietzsche, Friedrich. "Schopenhauer como educador". Ed. Biblioteca Nueva (2009), Madrid. Pág. 29

## Filósofo como Schopenhauer

La noción de genio<sup>4</sup> antes mencionada, troncal en la aparición de este escrito, es tomada de un verdadero maestro de juventud, como fue Arthur Schopenhauer. Es a él a quien este libro es dedicado, y cuya huella retoma Nietzsche para lanzar su consideración respecto de la situación de la enseñanza y la cultura.

Como el título nos adelanta, Nietzsche ve en Schopenhauer uno de esos verdaderos formadores, una de esas flores raras que crecen contra todo pronóstico en medios naturales hostiles, quienes *"...revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores..."*<sup>5</sup>

Ve en los textos de Schopenhauer el reflejo de un hombre puro y generoso, cuya fuerza radica en olvidarse-de-sí-mismo. Dispuesto siempre a ofrecerse él primero como víctima de la verdad, despreocupado por su bienestar particular, alejado de la neutralidad del hombre científico y poseído por un fuego interno -capaz de devorarlo todo- en su afán de verdad.

Nietzsche observa el modo en que Schopenhauer se aparta, y aspira a mantenerse independiente de la sociedad y del Estado. Ve en su maestro el carácter de alguien que sabe de la genialidad porque la experimenta en sí mismo, encarna su teoría mediante su disposición contemplativa, porque escribe sobre aquello que late en su interior.

Encontrar en Schopenhauer un verdadero filósofo como educador, permitió a Nietzsche elevarse junto a él por encima de lo que percibía como el malestar de la época y enseñarle -según sus dichos- a ser de nuevo honrado y sencillo, tanto en el pensamiento como en la vida. A ello dice deber su carácter intempestivo.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Leemos en Schopenhauer que el genio se produce por una concentración descomunal de la polaridad cognoscitiva en un individuo. Esta permite suspender el devenir y dar lugar a la captación contemplativa de aquello que se objetiva inmediatamente en el mundo de la representación – apariencia, los fenómenos, lo múltiple-, de lo que son los prototipos, las formas puras, o ideas platónicas: *"...la genialidad no es otra cosa que la más perfecta objetividad (...) es el talento de mantenerse en la intuición pura, de perderse en la intuición y emancipar al conocimiento, que originariamente solo está al servicio de la voluntad, de tal servidumbre, esto es, perdiendo totalmente de vista su interés, su querer y sus fines, abandonando completamente por un tiempo su personalidad, para persistir como puro sujeto cognoscente, un límpido ojo del mundo; y esto no por un instante, sino manteniéndolo con tanta reflexión como sea necesario para reproducir lo así captado mediante un arte deliberado y fijar en pensamientos duraderos lo que se balancea en el vacilante fenómeno."* Schopenhauer, Arthur. "El mundo como Voluntad y Representación Vol. I. Ed. Fondo de Cultura Económica 2005. Pág. 276

<sup>5</sup> Ibídem. Pág. 43

<sup>6</sup> Ibídem. Pág. 34

## Contra la formación estatal

Ya se dijo, la renovación de la cultura supone dar una formación liberadora a los hombres, ese es el objetivo auténtico de la educación para Nietzsche. La condición de posibilidad es la separación de la enseñanza del saber erudito y de la ciencia estatal, en tanto estas se encuentran ligadas a la utilidad graduada en función de una finalidad política externa, heterónoma.

*"Toda filosofía que cree poder neutralizar e incluso resolver el problema de la existencia por recurso a un acontecimiento político, es una filosofía hecha en broma, seudofilosofía (...) estamos viviendo, a este respecto, las consecuencias de la doctrina, pregonada últimamente desde todas las esquinas, de que el Estado es el objetivo supremo de la humanidad y de que no hay deber mayor para un hombre que el servir al Estado."*

Lo que se logra percibir en el texto, es la visión del Estado como una máquina que pone en circulación fuerzas reactivas. Como tales, impiden el desarrollo de lo que el autor entiende como cultura; la entorpecen metiendo palos en su rueda, hacen confundir el camino hacia el objetivo nietzscheano. En este movimiento, vemos a la embestida nietzscheana arremeter contra un aspecto esencial de un modo de vida, unas fuerzas particulares que circulan a través de la maquinaria estatal, no contra la institución en sí. Porque lo que obstruye es el egoísmo: *"...el egoísmo de los acomodados, de los que tienen un alto poder adquisitivo; el egoísmo del Estado; y el egoísmo de todos aquellos que tienen buenas razones para fingir y ocultarse bajo la forma..."*, agrega en último lugar *"...el egoísmo de la ciencia y la peculiar naturaleza de sus servidores..."*.<sup>7</sup>

Es acaso ese egoísmo el que también observa en la filosofía universitaria, a la que acusa de no haber "conturbado" a nadie. El pensador dicta su veredicto: lo que se conoce como filosofía es pura apariencia, solo una actividad que utiliza ese nombre.

Arriban los fundamentos: *"En las universidades solo se enseña la crítica de las palabras con otras palabras, nunca la única crítica de una filosofía que es posible y que prueba algo, a saber, ensayar si se puede vivir de acuerdo con ella."*<sup>8</sup>

El erudito académico, el científico estatal, quien acopia conocimiento -no sabiduría- no fomenta sino que impide la formación de una cultura y la producción del filósofo -genio-, como objetivo de semejante tarea. Sentencia firme el autor.

Entonces apunta contra el Estado moderno, por haber asumido éste entre sus deberes el de "fomentar la filosofía". Deber atribuido a un error, a un concepto extraído del

<sup>7</sup> Ibídem. Pág. 86

<sup>8</sup> Ibídem. Pág. 112

platonismo, retorcido al momento de ser tomado: "...Platón ha tenido una excepcional mala suerte histórica: cada vez que surgía una configuración que en lo esencial correspondía a sus propuestas, era siempre, vista más cerca, la criatura falsa de un duende, un monstruo lleno de fealdad...".<sup>9</sup> Nietzsche martilla: el Estado moderno malinterpreta a Platón<sup>10</sup>, esa equivocación lo deja muy lejos del camino que lleva a convertir a los filósofos en gobernantes. Hace que se denomine filósofos a quienes no lo son, productores de "pseudofilosofía", meros funcionarios del Estado y nunca pensadores libres.

El intempestivo entiende que al Estado nunca le ha preocupado demasiado la verdad, sino solo lo que le puede resultar útil. Si el Estado fomenta la filosofía, es porque le teme y nunca favorece a otros que a aquellos de los que nada tiene que temer. Por ello se rodea de un número tanto mayor de filósofos, que le confieren la apariencia de tener de su lado a la filosofía. Simplemente por tener de su lado a todos estos hombres que utilizan ese nombre y que, concretamente, no inspiran el menor temor para la concreción de sus fines políticos.<sup>11</sup>

Así como el jefe de la tribu depende del brujo, el Estado depende de la cultura. Despliega sus decisiones sobre una masa de hombres, pero para dominarla de una forma concreta y guiarla según sus políticas necesita a un grupo de individuos que actúe según sus fines. Estos deben estar bien alimentados para que estén fuertes y le sirvan; deben producir bienes útiles, deben aumentar su fuerza y reconocer su supremacía. Los mediadores de esta acción son los educadores.<sup>12</sup>

En esta línea, Nietzsche ve que la enseñanza en el ámbito cultural de su época no se dirige a producir individuos libres. Por cambio, afirma que los esfuerzos de los educadores apuntan a lo que ve como su opuesto: el erudito académico, al funcionario del Estado.

El ex profesor de Basilea ve en la lógica estatal la demanda de ese tipo de formación. Ya que por todo lo que se jacte de lo que hace por la cultura, lo cierto es que el Estado no la

<sup>9</sup> Ibídem. Pág. 106/107

<sup>10</sup> En consonancia con esta interpretación, la tesis de Giorgio Colli en torno a la lectura de la Carta Séptima de Platón, que podemos encontrar en el capítulo "Filosofía como Literatura" del libro "El Nacimiento de la Filosofía", Ed. Tusquets, Buenos Aires, 2010.

<sup>11</sup> De aquí cabe acaso trazar una línea -en paralelo- entre lo que son los filósofos académicos en la lectura de Nietzsche y los poetas de la polis en Platón; siendo que al parecer la constitución propia de una forma de gobierno con pretensiones de permanencia, implica siempre un recorte, una decisión, un gesto de censura contra la producción de discursos -mitos- no convenientes para una política educativa estatal: "...ni tu ni yo somos poetas sino fundadores de un Estado. Y a los fundadores de un Estado corresponde conocer las pautas según las cuales los poetas deben forjar los mitos y de las cuales no deben apartarse sus creaciones; más no corresponde a dichos fundadores componer mitos." Platón: Diálogos IV, República. Ed. Gredos (2007), Madrid. Pág. 139, parágrafo 379a.

<sup>12</sup> Colli, Giorgio. "El libro de nuestra crisis" Ed. Paidós, 1991 selección de textos de "La ragione errabonda" de Adelphi Edizioni, Milán 1982. Pág. 126

fomenta sino para fomentarse a sí mismo, y es incapaz de concebir un fin superior al de su propia existencia y prosperidad.<sup>13</sup>

### **Líneas para la renovación de la cultura mediante un programa educativo liberador**

Vimos cómo el diagnóstico nietzscheano indica que el sistema educativo apunta a formar hombres destinados a la satisfacción de necesidades. Observa además, que su finalidad no es otra que convertir a cada cual en "corriente", en un individuo útil para el Estado.

La renovadora propuesta Nietzscheana, parte de un hombre que necesita olvidar lo que sabe -deseducarse- para fijarse un nuevo fin. Esa necesidad implica redoblar el esfuerzo para, junto a Schopenhauer, invertir la polaridad de los conceptos fundamentales del sistema educativo de la época.

Este movimiento es solo posible al emprender la tarea de *"...explicar cómo nos podemos educar todos nosotros contra nuestra época con la ayuda de Schopenhauer, precisamente porque tenemos la ventaja de conocerla gracias a él realmente..."*<sup>14</sup>

El pensador propone levantar la cabeza y observar en qué corriente estamos tan profundamente sumergidos, esa es la imagen móvil que aparece como objetivo.

Ahora ¿junto a quien salir a la caza de lo inasible? ¿Quién ha de enseñarnos a formar así nuestra percepción del mundo? ¿Quién podrá ayudarnos? La respuesta es clara para nuestro autor: los que nos elevan, esos hombres veraces, que han superado lo animal, quienes van más allá del pensar finalista. Verdaderos filósofos como Schopenhauer.

Nietzsche afirma que cuando aparece un hombre capaz de tal tarea, la propia naturaleza, *"...que nunca da saltos, da su único salto, un salto, ciertamente, de alegría, porque siente que por vez primera está en su fin, en su meta..."*<sup>15</sup>. Nos dirá que es por intermedio de estos hombres que la naturaleza refluye separándose<sup>16</sup>, en ellos que comprenden que se ha de desaprender el tener fines, y que se ha jugado demasiado fuerte el juego del devenir.

Nietzsche deja así asentada la idea fundamental de la cultura: que la naturaleza adquiera autoconsciencia. Allí se expresa el sentido metafísico más íntimo que impulsa la pluma del médico de la cultura. Tender a la naturaleza entera -oculta en todas las cosas como en nosotros- en la búsqueda de liberarse de sí misma.

<sup>13</sup> Ibídem. Pág. 94

<sup>14</sup> Ibídem. Pág. 54

<sup>15</sup> Ibídem. Pág. 72

<sup>16</sup> Ver "Goce del Contemplador" en Colli, Giorgio "Filosofía de la Expresión". Ed. Siruela 2004. Pág. 38/39

Como más arriba se adelantara, esto supone generar un genio en nuestro tiempo. Para ello se necesita más que un poco de gracia: *"...una virilidad libre del carácter, conocimiento precoz de los humanos, ausencia de educación sabia y erudita, ninguna estrechez patriótica, ninguna coacción a ganarse el pan, ninguna relación con el Estado. En una palabra: libertad y siempre libertad."*<sup>17</sup>

Entonces el esotérico programa nietzscheano apuntará hacia nosotros mismos, a *"...alentar el surgimiento del filósofo (...) en nosotros y fuera de nosotros, trabajando así a un tiempo en el perfeccionamiento y la consumación de la naturaleza..."*. Porque el autor comprende la necesidad de la visión contemplativa<sup>18</sup> del artista y del filósofo en la cultura; y ve como *"...la naturaleza tiene necesidad del artista, y ello con un fin metafísico, esto es, para clarificarse sobre sí misma, para poder ver por fin ante sí, bajo una forma pura y acabada, lo que en el desasosiego de su devenir nunca le es dado ver claramente"*.<sup>19</sup>

Pero ¿Cómo formar a los verdaderos hombres de cultura a partir de esta visión? ¿Cómo enseñar a los individuos a gobernar la mirada para engendrar una "visión contemplativa" en nuestra comunidad? ¿Cabe aquí del algún modo "planificar" la producción de filósofos? ¿Cómo ejecutar semejante empresa? El amor es la respuesta.

El autor vierte aquí un último componente, clave de cara a la preparación de su programa:

*"...solo en el amor alcanza el alma no ya únicamente esa mirada clara, analítica y distante sobre sí misma, sino también el deseo de mirar más allá de sí y buscar con todas sus fuerzas un yo superior y todavía oculto en algún lugar"*.<sup>20</sup>

**Dar renovado contenido a la libertad y al amor, para ejercerlos y generar prácticas de enseñanza que den forma a hombres libres. Esa parece ser la fórmula para lograr la plenitud de una cultura mediante la educación, según Nietzsche.**

Dar renovado contenido a la libertad y al amor, para ejercerlos y generar prácticas de enseñanza que den forma a hombres libres. Esa parece ser la fórmula para lograr la plenitud de una cultura mediante la educación, según Nietzsche. En todo caso, como educadores y educandos, no nos queda más que dedicar la propia vida a la verdad.

<sup>17</sup> Ibídem. Pág. 105

<sup>18</sup> *"Contemplar es lo propio del filósofo, y contemplación es el nombre de la mirada del logos"*, vemos en la contemplación cómo la tradición nietzscheana de pensamiento señala la ligazón con el concepto de "paideia" o el primer programa educativo elaborado por Platón, en el modo en que éste *"...imaginó la evasión de la caverna como un viaje contemplativo, guiado por la luz y por el amor también, por el amor al bien – se nos dirá."* Morey, Miguel en *"Contemplatio Intempestiva"* [Fragmentos] en "LOGOS" Anales del Seminario de Metafísica, (2000), núm. 2, pgs. 11-29. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid

<sup>19</sup> Ibídem. Pág. 73

<sup>20</sup> Ibídem. Pág. 77

## Bibliografía

- Colli, Giorgio. *"El libro de nuestra crisis"* Ed. Paidós, 1991 selección de textos de *"La ragione errabonda"* de Adelphi Edizioni, Milán 1982. - *"Filosofía de la Expresión"* Ed. Siruela 2004.
- Foucault, Michel; Deleuze, Gilles. *"Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y Diferencia"*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1995.
- Morey, Miguel en *"Contemplatio Intempestiva"* [Fragmentos] en *"LOGOS"* Anales del Seminario de Metafísica, (2000), núm. 2, pgs. 11-29. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid.
- Nietzsche, Friedrich. *"Schopenhauer como educador"*. Ed. Biblioteca Nueva (2009), Madrid.
- Platón. *"República"*. Ed. Gredos (2007), Madrid.
- Schopenhauer, Arthur. *"El mundo como Voluntad y Representación"* Ed. Fondo de Cultura Económica 2005.

# EL DISCURSO JURÍDICO Y SU ENSEÑANZA

Notas sobre *"el tipo de abogado que la Universidad debería tender a formar"* \*



**Por Daniel Enrique Zamtlejfer**

Abogado. Ayudante de 2ª en la Cátedra de Derecho de las Relaciones Individuales del Trabajo. Facultad de Derecho de la UBA.

## RESUMEN

Constituyen un lugar común las críticas de estudiantes -y de docentes- sobre el carácter excesivamente teórico de la enseñanza del derecho en la UBA. Este sería el principal motivo del desinterés y pasividad de los estudiantes, y se verificaría en la mayor parte de los cursos. Los alumnos percibirían una cierta "inutilidad" en recibir tanta teoría, respecto a lo que se "necesita" para ingresar al mundo jurídico y poder "ganarse la vida" en él.

El presente trabajo -sin desconocer la validez y necesidad de dotar a los estudiantes de abogacía de elementos y experiencias que les permitan una aproximación al futuro ejercicio profesional- pone en cuestión que la falta de práctica sea el principal factor de desmotivación y la principal carencia en la enseñanza del derecho en la facultad. Tomando como punto de partida materiales que han sido objeto de estudio en el Módulo IV de la Carrera y Formación Docente de la Facultad, sumados a elaboraciones de autores con ideas bastante heterogéneas (pertenecientes a la denominada "Teoría Crítica del Derecho") este texto desarrolla propuestas de modificación radical del punto de vista con que se concibe el rol del abogado, por tanto del perfil de abogado que debería formarse en la facultad; y esboza, en consecuencia, algunas propuestas prácticas.

## PALABRAS CLAVE

Discurso jurídico – Crítica – Práctica – Teoría

## INTRODUCCIÓN: Sobre las críticas al carácter teórico (no práctico) de la carrera de abogacía.

En mi paso por la Carrera y Formación Docente de la facultad pude valorar- y espero que aprovechar- un esfuerzo de la institución y de los participantes por mejorar la calidad de la enseñanza del derecho. La introducción de elementos de formación pedagógica es en sí misma, un gran progreso en la vía de modificar métodos de enseñanza; métodos que -al menos declarativamente- son objeto de diversas críticas de parte de los propios profesores y de los alumnos. Las más habituales son: 1) Enseñanza "memorística" 2) Predominancia de la clase magistral 3) Carácter "teórico" de la enseñanza en detrimento de la práctica efectiva de la profesión.

*"Principales críticas a la enseñanza del derecho 1) Enseñanza "memorística" 2) Predominancia de la clase magistral 3) Carácter "teórico" de la enseñanza en detrimento de la práctica efectiva de la profesión."*

Con independencia de la eficacia de los recursos pedagógicos enseñados y de la capacidad de los docentes y alumnos para ponerlos en práctica, entiendo que el principal valor de la Carrera ha sido plantear a los docentes un autocuestionamiento y una reflexión sobre su rol. Destaco los intensos debates generados en los que se han expresado, en un ámbito de plena libertad, críticas y tribulaciones frente a lo que aparece como una tarea difícilísima: suscitar el interés y la participación en los estudiantes de derecho. Esta problemática ha sido recogida en varios de los trabajos compilados por la Dirección de la Carrera y Formación Docente de la Facultad<sup>1</sup>.

La dificultad en la motivación -que se busca superar con métodos pedagógicos- estaría determinada por la percepción que tiene los estudiantes sobre la existencia de un abismo entre el conocimiento adquirido en la facultad y las competencias necesarias para moverse "en la calle".

Así, un número significativo de propuestas de reforma de la currícula versan sobre la incorporación de mayores contenidos prácticos. Un trabajo publicado por un estudiante de la Facultad de Derecho de la U.N. de Mar del Plata constituye una síntesis bastante completa de este tipo de propuestas. *"Entender" para muchos abogados que dan clase es repetir lo que dijo un autor o un legislador en un tiempo anterior (...) Allí hay una apariencia de aprendizaje, un falso aprendizaje. (...)* El "verdadero" aprendizaje consistiría según este

<sup>1</sup> "En la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires predomina la clase magistral donde los docentes exponen sus conocimientos ante los alumnos, a quienes perciben, por lo general, como poco participativos. Esta situación cambia drásticamente en el cursado de Práctica Profesional". (Fischman y Seda, comps.: 2011)

esquema conceptual en que los alumnos "(...) *escuchen al docente hablar mientras ven, tocan, sienten y se grafican los instrumentos sobre los que verse la clase.*"<sup>2</sup>

Este trabajo, aunque despojado de lenguaje técnico-pedagógico, refleja desde su autoafirmación en el "*sentido común*" una opinión muy acendrada.

No cabe duda que debe dotarse a los estudiantes de la mayor cantidad de herramientas y experiencias prácticas posibles. Sin embargo ¿es ése el fondo de la cuestión de la motivación del abogado y del desarrollo de sus habilidades? Creo firmemente que no.

Por el contrario la hipótesis que pretendo sustentar en este breve trabajo es que el núcleo duro de los problemas de la enseñanza del derecho está concentrado en la naturaleza del discurso jurídico.

### **I. El discurso jurídico, llave de acceso**

El principal problema al que se enfrentan los estudiantes de derecho y por ende, sus docentes, es que, por su propia esencia y finalidad, el discurso jurídico es oscuro y difícil de penetrar. Se arguye frecuentemente, no sin razón, que esta dificultad es propia de toda "ciencia" que construye su propio lenguaje, resignificando palabras del lenguaje cotidiano o creando nuevos modismos para designar con mayor rigor categorías e institutos propios de su disciplina.

En el caso del discurso jurídico la principal dificultad para su aprehensión proviene de que se trata de un discurso cargado de un extremo formalismo – común a sus diversas corrientes ideológicas y doctrinarias- que crea dos efectos esenciales: *neutralización* y *universalización*<sup>3</sup>, a los que debe su eficacia en la legitimación y estabilización del orden jurídico. Su naturaleza, esencialmente política, es velada como condición de su eficacia como discurso legitimante del poder en el Estado moderno.<sup>4</sup>

*"Existe pues, una opacidad de lo jurídico. El derecho, que actúa como una lógica de la vida social, como un libreto, como una partitura, paradójicamente no es conocido o no es comprendido por los actores en escena. Ellos cumplen ciertos rituales, imitan algunas conductas, reproducen ciertos gestos, con escasa o nula percepción de sus significados y*

<sup>2</sup> Marino (2009).

<sup>3</sup> Bourdieu (2000).

<sup>4</sup> "Las hipótesis son: que el derecho es el discurso legitimante del poder en el Estado moderno. Que el derecho tiene un importante valor simbólico, en la medida en que se constituye en el lugar del mito de las sociedades contemporáneas, marcadas por la impronta de la racionalidad occidental. Y por último la circunstancia de que las formas y las categorías jurídicas expresan algo más que un mecanismo de control social fundados en las relaciones de dominación, lo que las vuelve más simbólicas y rituales. Todas estas cuestiones son parte del discurso jurídico tradicional en cuanto están presentes, por ausencia, en su silencio y omisiones". Ruiz (2006).

*alcances*.<sup>5</sup> . Aunque el autor de esta cita se refiere a la población en general, el concepto es extensible a gran parte de quienes aspiran a ingresar, en palabras de Pierre Bourdieu, al "campo judicial"<sup>6</sup>. Un presupuesto de dicho "campo" es la sustitución de los protagonistas directos del conflicto por quienes detentan el monopolio del discurso jurídico, que subsumen ese conflicto y lo "resuelven" por ellos. Ser un eficaz "actor jurídico" y saber representar los intereses que nos son confiados, requiere competencias que no son sólo ni principalmente prácticas.<sup>7</sup> Exige dominar las reglas formales que homologan el lenguaje jurídico y el primer paso para ello no es su repetición memorística sino entender su lógica. Mi hipótesis es que una llave para convertir en "interesante" el estudio sistemático del derecho es penetrar la oscuridad de su lenguaje develando y haciendo conscientes, los intereses que se dirimen por su intermedio.

El conocimiento crítico no puede producirse en forma libresca. Requiere la confrontación entre diversas corrientes del pensamiento jurídico, identificar la naturaleza de los conflictos que se ventilan, abordar desde allí la práctica y tomar una posición personal. ¿Cómo podrían representarse intereses confiados a los letrados o la solución de los

*"El núcleo duro de los problemas de la enseñanza del derecho está concentrado en la naturaleza del discurso jurídico, oscuro y difícil de penetrar"*

conflictos si no se es capaz de definir la propia posición filosófica, doctrinaria y política frente a los mismos? Se trata de un ejercicio de conocimiento complejo, en el que se integran a las dificultades empíricas y lógicas la autoconciencia por parte del observador de que su subjetividad, sus intereses, condicionan su posición<sup>8</sup> .

<sup>5</sup> Cárcova (1998).

<sup>6</sup> Este "campo" judicial es "una parte del espacio social en la que los distintos agentes pelean por el monopolio para decir qué es el derecho; es el lugar donde, abogados, jueces, profesores, personas que ocupan una posición con respecto al campo general del poder y al interior de cuyas profesiones se reproduce también, se lucha, compiten entre sí, para determinar cuál es la autoridad que permite, en última instancia, decir qué es derecho. C. Morales (2000).

<sup>7</sup> "Las luchas altamente racionalizadas que permite la homologación se reservan, de hecho, a los detentadores de una fuerte competencia jurídica a la cual está asociada-especialmente en los abogados-una competencia específica propia de los profesionales de la lucha jurídica, entrenados en utilizar las formas y las fórmulas como armas. En cuanto a los otros, están destinados a sufrir la fuerza de la forma, es decir, la violencia simbólica que consiguen ejercer aquellos que, gracias a su arte de formalizar y presentar lo formalizado saben, como se suele decir, colocar el derecho de su lado y, llegado el caso, realizar el ejercicio más terminado de rigor formal, **summum jus**, al servicio de los fines más reprochables, **summa injuria**." Pierre Bourdieu, op. cit.

<sup>8</sup> "La complejidad aparece cuando hay a la vez dificultades empíricas y dificultades lógicas" "¿Acaso las cosas son más fáciles para el sociólogo que estudia su propia sociedad? Debe por tanto hacer un esfuerzo mental extraordinario para tratar de encontrar un meta-punto de vista" "Es el requisito absoluto que diferencia el modo de pensamiento simple, que cree alcanzar lo verdadero, que piensa que el conocimiento es reflejo, que no considera necesario conocerse a sí para conocer el objeto y el conocimiento complejo, que necesita la vuelta autoobservable (y agregaría autocrítica) del observador-conceptor sobre sí mismo" Morin (1998).

## II. Gestor o mediador vs. actor crítico

En un texto significativo las profesoras Cardinaux y Clérico<sup>9</sup> hacen una esquematización de varios "modelos" de abogados que tienden a formarse en la facultad. El modelo que describen como "*de formación jurídica como aprendiz*" corresponde bastante puntualmente al modelo de formación "práctica" que he puesto en cuestión más arriba: "*(...) a poco que se indague sobre las representaciones que se tienen de la "práctica", esta se reduce a una mera técnica que olvida que cualquier análisis crítico de esa práctica requiere de una reflexión teórica*".

¿En qué medida esa reflexión teórica no está bloqueada por el contenido formalista del conocimiento transmitido al estudiante de derecho?

Bajo la propuesta de practicización de la profesión de abogado subyace una concepción que ignora su naturaleza esencialmente polémica y política. Que asimila la carrera a una academia de procuradores capaces de manipular procedimientos y rutinas que funcionarios menores de la justicia y de los estudios jurídicos dominan frecuentemente mejor que los propios "letrados". La reducción de los abogados a gestores calificados es la contrafigura del pensamiento crítico y es, sin duda, sumamente funcional a la preservación del statu quo al interior del "campo judicial".

No hay contradicción entre la formación de los futuros abogados con una mirada crítica respecto al derecho y su inserción en el mercado laboral. Antes bien, es condición de su eficacia.

## III. Propuesta práctica

¿Tiene alguna proyección en los métodos pedagógicos la introducción de una perspectiva crítica?

Cardinaux y Clérico recogen parcialmente, en lo que denominan modelo "investigador", algunos de los rasgos del modelo crítico que trato de esbozar en este trabajo. Pero le imponen requisitos que le reservan un rol marginal y subsidiario respecto a los modelos tradicionales: el docente debería ser un erudito<sup>10</sup> y habría un único

*"Una llave para convertir en "interesante" el estudio sistemático del derecho es penetrar la oscuridad de su lenguaje develando y haciendo conscientes, los intereses que se dirimen por su intermedio"*

<sup>9</sup> Nancy Cardinaux y Laura Clérico (2004).

<sup>10</sup> "... una formación filosófica, histórica, científico-social, disciplinar en la rama del derecho que enseñe, que le permita integrar cada instituto jurídico con sus condiciones de surgimiento, su legitimación, sus funciones, su eficacia y su impacto en la sociedad." (Cardinaux y Clérico, op.cit.).

método posible para el modelo: el seminario al que se accedería *"dando por supuesto el aprendizaje de las normas, la dogmática y la jurisprudencia."*<sup>11</sup> Así el aprendizaje del derecho se haría "primero" en las cátedras tradicionales para luego pasar a laboratorios "críticos"

Concibo de manera muy distinta la cuestión. Creo que la mejor, si no la única manera de aprehender normas, es ponerlas en contacto con las propias vivencias y creencias, cualesquiera ellas sean. El derecho se realiza -siempre- en paralelo con la constante modificación de sus condiciones de producción y de la consiguiente modificación de la normativa vigente. Desde la propia Constitución y los Tratados de Jerarquía constitucional para abajo en la pirámide jurídica todo se encuentra en permanente cuestión, debate y modificación y eso afecta la vida cotidiana y la perspectiva de vida de toda la ciudadanía. Sin perjuicio de la división formal de los poderes, los derechos y el derecho se forjan en el crisol de la realidad social en la que los actores jurídicos son protagonistas destacados.

Pienso que la concepción de un derecho constituido por normas pretendidamente pétreas, generadas por un "legislador" eufemísticamente referido, con una voluntad no cuestionable sino "sólo" interpretable, es una de las principales fuentes de la pasividad y el mero "utilitarismo" que se detecta en los jóvenes estudiantes de derecho. En cambio, una perspectiva crítica permitiría, desde el principio al fin de la carrera, suscitar el debate

*"No hay contradicción entre la formación de los futuros abogados con una mirada crítica respecto al derecho y su inserción en el mercado laboral. Antes bien, es condición de su eficacia"*

de los estudiantes sobre las cuestiones nodales que en cada materia los involucran como ciudadanos. Todas las asignaturas deberían incluir obligatoriamente, en el 40% de su programa, el estudio de los debates públicos que se desarrollan contemporáneamente al dictado de la materia sobre las cuestiones que les atañen, considerando las diversas corrientes de opinión. Involucrarse en la discusión de los proyectos de modificación de los Códigos Civil y Penal, permitiría suscitar un debate en el que los estudiantes deberían tomar posición propia, agruparse en grupos de opinión y justificarla. Forjarse como protagonistas del derecho viviente.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> "no se pueden desarrollar a partir de clases magistrales ni de la implementación del método de casos, sino que suponen un trabajo activo bajo la forma de seminario que, dando por supuesto el aprendizaje de las normas, la dogmática y la jurisprudencia, plantee aquellas otras actividades que acabamos de reseñar y que siempre requieren una mirada externa respecto al derecho." Bibliografía 8

<sup>12</sup> Recomiendo la lectura de la propuesta práctica que realiza el profesor Duncan Kennedy de la Universidad de Harvard en su obra "La enseñanza del derecho como forma de acción política." S.XXI editores. Bs As. 2012. 61 y ss.

Por último creo que el estudio crítico del derecho admite, y requiere, una combinación de métodos como clases magistrales, análisis de casos, mesas redondas, seminarios, etc.

## BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, Pierre (2000) *Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Cárcova, Carlos María (1998) *La opacidad del derecho*. Madrid: Trotta.

Cardinaux, Nancy y Laura Clérico (2004) "La formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados", en *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

Fischman, Fernando y Juan Antonio Seda (comps.) (2011) *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kennedy, Duncan (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Marino Tomás (2009) "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho", *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*, Número 13, Buenos Aires.

Morales C. (2000) "La racionalidad Jurídica en crisis" en *La fuerza del derecho*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Morin, Edgar (1998) "Epistemología de la complejidad", en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, Alicia E.C. (2006) "Aspectos ideológicos del discurso jurídico" en *Materiales para una Teoría Crítica del Derecho*. Buenos Aires: Lexis Nexis.

## Entrevista al Dr. Diego Chami

# "EL DESAFÍO ES CAPTAR EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS"



El Dr. Chami es Abogado, Doctor en Derecho Marítimo, Profesor Titular de Derecho de la Navegación en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Co-Director del Programa de Actualización en Derecho del Transporte Marítimo, Aéreo, Terrestre y Multimodal.

### ¿Cómo fueron los inicios de su carrera como docente?

La Facultad genera pasión, entusiasmo. La profesión de abogado se adquiere, la de docente es más innata. Cuando era muy joven, comencé dando clases de batería, de música. Luego de recibido me interesé y me esforcé por incorporarme a la enseñanza del Derecho de la Navegación, área en la que ya había incursionado profesionalmente. Todo se fue concatenando y en 1981 ingresé como Ayudante de Segunda a la cátedra del Dr. Agustín Rodríguez Jurado, especialista en Derecho Aeronáutico. Al año, él se enfermó y dejó la cátedra.

Recuerdo el ingreso a la docencia como algo muy deseado. Me presenté a todos los concursos para todos los cargos; el último fue en el 2007 para el cargo de Profesor Titular Regular que tengo ahora.

En Londres fui asesor de la delegación en una conferencia diplomática cuyo tema fue el transporte de pasajeros por mar. Como resultado se logró que los límites en caso de responsabilidad fueran más altos. Ahora doy una clase sobre Cruceros en el Curso de Posgrado de Derecho del Turismo a cargo de la Dra. Graciela Güidi.

### ¿Cómo era la carrera docente en ese momento?

Había concursos y algunos cursos de Carrera Docente que durante la dictadura eran muy malos por cierto. En aquella época tuve compañeros como Aníbal Ibarra, Moreno Ocampo, Guido Tawil.

Recuerdo posteriormente los cursos de Carrera Docente a cargo de Enrique Mariscal y Mariela Grosso. Los valoré muchísimo. Veíamos nociones vinculadas con liderazgo, el espacio del aula, temas de pedagogía en general. Sentí la Carrera Docente como un enriquecimiento personal, como una actividad que da muchas gratificaciones. Principalmente puso en orden algunos conceptos que yo sentía como innatos.

Este inicio derivó en que pensara en un proyecto de capacitación permanente denominado Acompañamiento Docente. Está destinado a todos los docentes, auxiliares y profesores, es decir para toda la cátedra. El proyecto fue tomado el Dr. Juan Seda Director de Carrera Docente y aprobado a fin de 2011 por el CD de la Facultad.

*"Sentí la carrera docente como un enriquecimiento personal, como una actividad que da muchas gratificaciones. Principalmente puso en orden algunos conceptos que yo sentía como innatos."*

### **¿Cómo fue su acercamiento a la Dirección de Carrera Docente? ¿Qué lo motivó?**

En la cátedra estábamos muy preocupados por los parciales, por el tema de la evaluación. Si a los alumnos les va mal, ¿qué hicimos mal nosotros? No siempre es el alumno. Me preocupa, me inquieta especialmente el tema. Convoqué a toda la cátedra para participar de los encuentros con Cynthia Kolodny y Nora Goggi.

### **¿Cómo fue el trabajo que realizaron juntos?**

Mantuvimos reuniones periódicas de una hora y media aproximadamente con toda la cátedra. Hubo una tarea de mucha reflexión. Para que el proceso de capacitación funcione es preciso que el titular lo haga y que haya un funcionamiento y un trabajo de cátedra donde las relaciones no estén marcadas por divisiones estrictamente jerárquicas, al estilo "oficiales y suboficiales" que todavía existen entre profesores y auxiliares, sino en relaciones más horizontales. El proceso debería extenderse a todos los profesores para mantener siempre viva la llama de la pasión por la enseñanza.

Como docente se debe alimentar, incrementar y transferir lo que uno recibió y esto se logra preocupándose por la capacitación permanente.

### **¿Cuáles considera que son los principales problemas que se le plantean al profesor en el aula?**

La mayor dificultad que enfrenta un docente en el aula es lograr que los alumnos le muestren interés, que le brinden su atención. Para ello se necesitan habilidades. El alumno

debe estar convencido de que el profesor tiene algo para decir y, la pedagogía y la didáctica pueden ayudar a mejorar las habilidades para dar la clase.

### **¿En qué medida cree que la formación docente puede ayudar a los profesores en el desarrollo de su tarea?**

Existen herramientas pedagógicas para preparar la clase, manejar los tiempos, diferentes métodos, los trabajos prácticos, el método de casos, discusiones, etc. Todo esto brinda seguridad. La docencia debería ablandar a los abogados, hacerlos menos duros....

Los resultados de la capacitación no son inmediatos, la reflexión que se genera da resultados que no se pueden medir fácilmente, pero redundan en interrogarse, en pensar iniciativas. Por ejemplo, la cátedra incorporó la figura de los "tutores", un ayudante cada diez alumnos lo que permitió mejorar la comunicación y dar respuesta a la necesidades más puntuales.

"Un buen docente debería desarrollar buenas prácticas, es decir, ser respetuoso, atender a los pequeños detalles, la cordialidad, la asistencia, la puntualidad y por supuesto, incentivar la visión crítica, la reflexión. Que no sea ni demagógico ni autoritario, si con autoridad. Es necesario acortar la distancia y favorecer la cercanía."

### **¿Cómo son los alumnos de hoy comparados con sus primeros alumnos?**

Los alumnos cambiaron mucho a partir de la informática. Son "nativos digitales" y no ya "inmigrantes digitales". La informática es un recurso valioso, los video juegos dan habilidades diferentes. La incorporación de las nuevas tecnologías es importante. La cátedra tiene una página web donde los alumnos pueden acceder a distintos materiales como el programa, trabajos, fotos, videos, etc. Dialogan con los profesores, cada profesor tiene una ventana y un foro para estar vinculado con los alumnos.

### **¿Y los docentes también cambiaron?**

Los profesores cambiaron menos a pesar del apoyo de Carrera Docente. Todavía hay mucha distancia, mucho autoritarismo. La libertad de cátedra no es para que haya un zar al frente de las cátedras sino para que haya más de una cátedra por materia para que el alumno pueda elegir. Se requieren docentes más activos, preocupados por hacer, falta mayor participación.

**¿Cómo definiría al "buen docente"? ¿Qué características debería tener?**

Un buen docente debería desarrollar buenas prácticas, es decir, ser respetuoso, atender a los pequeños detalles, la cordialidad, la asistencia, la puntualidad y por supuesto, incentivar la visión crítica, la reflexión. Que no sea ni demagógico ni autoritario, si con autoridad. Es necesario acortar la distancia y favorecer la cercanía.

**¿Qué acciones cree que la Dirección de Carrera Docente debería realizar para profundizar la tarea de capacitación docente?**

La Carrera Docente no está vinculada con los profesores sino con los ayudantes. Es necesario vincularse con los profesores. No hay profesores en Carrera Docente. El proyecto de Acompañamiento Docente puede ser útil para vincularse con las cátedras. Se debería generalizar la experiencia y estimular a que todos los profesores lo hagan. La revista digital es una muy buena iniciativa para difundir lo que se hace.

# LA DIDÁCTICA DEL DERECHO Y ¿CÓMO SE FORMAN LOS QUE FORMAN?\*



**Por César J. Gómez**

Abogado (UBA), ayudante de segunda de Elementos de Derecho de Familia y Sucesiones (Cátedra Graciela Medina) Facultad de Derecho, UBA. Correo electrónico: cesarjgomez@gmail.com

## RESUMEN

Esta reseña aporta una mirada crítica acerca del libro *Formación Pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. El autor destaca la particularidad de que cada artículo presenta una perspectiva diferente acerca de la formación pedagógica en Derecho que está dada por los distintos campos disciplinarios a los que pertenecen los autores de los artículos. Los temas que se abordan en el libro son variados: el uso del lenguaje del Derecho en el escrito judicial, la relevancia del Patrocinio Jurídico Gratuito, el valor de la formación docente en Derecho, entre otros, y acerca de todos ellos la reseña aporta una mirada reflexiva y analítica.

## PALABRAS CLAVE

Formación pedagógica – Didáctica del Derecho – Patrocinio Jurídico Gratuito – Escrito judicial – Método de casos – Acompañamiento pedagógico

---

\* Trabajo presentado en el curso *Pedagogía Universitaria* (Módulo I) a cargo de Ricardo Schmidt, correspondiente al Programa de Formación y Actualización Docente Continua del Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

# LA DIDÁCTICA DEL DERECHO Y ¿CÓMO SE FORMAN LOS QUE FORMAN?<sup>1</sup>

Por César J. Gómez<sup>2</sup>

## FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO PROCESOS COMUNICATIVOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

**Compiladores:** Fernando Fischman y Juan Antonio Seda

**Autores:** Susana Campari, Fernando Fischman, Nora Goggi, Egle Gonçalves Charneca, Verónica Imas, Cynthia Kolodny, Verónica Rusler y Juan Antonio Seda

**Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011. 218 páginas**



Nos toca comentar un libro que reúne reflexiones acerca de la pedagogía jurídica, elaborado por investigadores y docentes provenientes del Derecho, la Antropología y las Ciencias de la Educación. Su aparición se orienta al análisis de las prácticas de enseñanza vigentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pero también a realizar un acompañamiento a las transformaciones en la praxis docente a fin de optimizar la didáctica del Derecho.

Se trata de una compilación de trabajos efectuada por dos docentes del área de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Fernando Fischman y Juan A. Seda, cuyo propósito es contribuir a desnaturalizar los usos actuales en la didáctica del Derecho, hacerlos reconocibles y proponer un camino de reflexión acerca de estos. Para ello, analizan —entre otras cuestiones— el vínculo entre la pedagogía y el Derecho, así como problemáticas específicas en cuanto al modo en que se transmite el conocimiento, la actuación del docente, el lenguaje utilizado, las estrategias didácticas y el vínculo entre educadores y alumnos.

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del curso *Pedagogía Universitaria* (Módulo I) a cargo de Ricardo Schmidt, correspondiente al Programa de Formación y Actualización Docente Continua del Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> César Gómez, Abogado (UBA), ayudante de segunda de Elementos de Derecho de Familia y Sucesiones (Cátedra Graciela Medina) Facultad de Derecho, UBA. Correo electrónico: cesarjgomez@gmail.com

Cada trabajo tiene una perspectiva diferente aportada por los distintos campos disciplinarios de los autores. Se sirven de las observaciones realizadas en las aulas, en el Patrocinio Jurídico Gratuito que funciona en el Palacio de Tribunales y también en los talleres que brinda la Dirección de Carrera y Formación Docente.

El libro se divide en siete capítulos. El primero presenta un análisis acerca de cómo se introduce al estudiante en el lenguaje del Derecho, partiendo de la "teoría de la performance" (o actuación) tanto en las instancias áulicas como en la práctica del Patrocinio. Dado que nuestro sistema jurídico se basa en la escritura, la enseñanza del Derecho se aboca a reconducir los discursos hacia el escrito judicial, buscando que el alumno incorpore palabras precisas, prácticas jurídicas, respetando formas específicas para que los documentos que produzca tengan validez. El despliegue performativo se presenta frente a los consultantes del servicio jurídico y entre los propios estudiantes, así como en las instancias evaluativas.

Los dos capítulos siguientes se focalizan en el Patrocinio y destacan su doble función: como servicio de asistencia gratuita a la comunidad, garantizando el derecho de igualdad ante la ley y de acceso a la justicia de todos los habitantes, y la formación teórico-práctica para los alumnos próximos a recibirse de abogados. Los logros que allí se obtienen son

[En el **Patrocinio**] se forma el saber del abogado, se amplía su capacidad de análisis, de interpretación y las habilidades para asumir el rol que les corresponda en cada ocasión.

notables: se forma el saber del abogado, se amplía su capacidad de análisis, de interpretación y las habilidades para asumir el rol que les corresponda en cada ocasión. Se promueve el trabajo cooperativo en forma directa y activa, colaborando entre sí y con el avance de los casos. Se alienta la responsabilidad individual y grupal, generando vínculos más estrechos que trascienden los ámbitos institucionales. Todo ello configura una modalidad de enseñanza particular en la cual se genera el conocimiento. En este marco se abordan las diferencias entre una clase teórica y una práctica en el Patrocinio, donde el rol que se atribuye al alumno en uno u otro espacio es determinante para su formación.

El capítulo cuatro introduce un muy interesante debate acerca de la obligatoriedad o no de la formación docente. El tema se vincula con la derogación del anterior régimen de ingreso a los cargos auxiliares de la Facultad de Derecho, que ligaba los ascensos a un sistema de promoción mediante requisitos de permanencia temporal y la aprobación de talleres pedagógicos. Con la nueva normativa, se elimina su obligatoriedad. El capítulo describe la formación docente interdisciplinaria en la Facultad de Derecho, ponderando el aporte de las estrategias de enseñanza, la evaluación, la integración, la cooperación, la

extensión universitaria y la investigación que aportan los coordinadores de los talleres, cuyo objetivo es que los integrantes del grupo de aprendizaje se consideren sujetos activos y no meros receptores de información. Todo ello ha robustecido la competitividad y el prestigio del régimen de concursos y la revalorización del curso de formación pedagógica como propuesta educativa.

En los capítulos cinco y seis, los autores distinguen con notable acierto los conceptos de formación docente y de acompañamiento pedagógico. Formarse supone un trabajo de reflexión sobre uno mismo, que implica asumir la carencia y la necesidad de tal formación y del encuentro con otros. Y el acompañamiento pedagógico se presenta como una demanda de las cátedras hacia la Dirección de Carrera Docente, que buscan soluciones singulares a los problemas pedagógicos-didácticos, en un espacio de encuentro y reflexión con colegas.

En el último capítulo se desarrolla un estudio sobre el método de casos orientado hacia las metodologías de enseñanza vigentes en la Facultad de Derecho. A diferencia del tradicional método expositivo, esta corriente pone el acento en el alumno, que asumirá un protagonismo relevante. El caso es un relato elaborado cuidadosamente que plantea una situación problemática extraída de la vida real, que requiere análisis, investigación, toma de decisiones y resolución, con un objetivo didáctico previamente definido. Su utilización permite focalizar lo que se estudiará en clase y visualizar un problema. Entre otras ventajas, promueve la discusión, la búsqueda de antecedentes, el análisis, el trabajo grupal y la escucha de otras posturas. Ahora bien, el éxito de esta metodología dependerá de una buena definición previa de los objetivos esperados, del control y la orientación de las discusiones en el aula, pero también de la preparación del docente.

**[El método de casos]** pone el acento en el alumno, que asumirá un protagonismo relevante. El caso es un relato elaborado cuidadosamente que plantea una situación problemática extraída de la vida real, que requiere análisis, investigación, toma de decisiones y resolución, con un objetivo didáctico previamente definido.

Se trata de un libro de lectura ágil e interesante, compuesto por capítulos de temáticas agrupadas. Cada segmento en que se ha dividido la obra se encuentra atravesado por experiencias y estudios de campo previos que erigen las conclusiones y aportes de los autores. Son enriquecedoras las observaciones practicadas en el Patrocinio Jurídico Gratuito, pues permiten tomar contacto con una metodología de suma productividad para el futuro abogado. Además, se promueve la difusión de los talleres de formación pedagógica que

funcionan en la órbita de la Dirección de Carrera y Formación Docente, cuya disponibilidad motiva el interés en la autorreflexión permanente de los educadores en cuanto a los métodos para enseñar, fortaleciendo el rol del docente universitario.

Sin dudas, es un libro de utilidad que estimula a los profesionales del Derecho a interiorizarse en la tarea de formación y al docente a replantearse el modo de transmitir los contenidos.