

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
ASIGNATURA: "Presentación del trabajo de integración final"
DIRECTOR: Mario Santiago Murphy Alegre

*“La articulación entre teoría
y práctica en la
construcción del oficio de
abogado.*

*Aportes para la enseñanza
del Derecho Penal”.*

Analía SERRA

INDICE del TRABAJO DE INTEGRACIÓN FINAL

1.- Palabras introductorias

2.- **INTRODUCCIÓN NARRATIVA**

2. a.- *Mi trayectoria escolar en el paso por la universidad de derecho*

2. b.- *Mi trayectoria laboral, título en mano, en el paso por las calles de la ciudad*

2. c.- *Relatos de enseñanzas relacionadas a mi experiencia docente*

2. d.- Reflexiones derivadas de las narrativas expuestas

3.- **ANCLAJE INTEGRADOR**

3. a.- Ideas para la fusión teoría-práctica

3. b. - A qué me refiero cuando hablo de práctica y teoría

3. c.- Acerca de cómo implementar la articulación del binomio teoría práctica o práctica teoría

3. d.- La articulación y su incidencia en el mercado de trabajo

3. e.- El poder en el vínculo educativo

4.- **CONCLUSIONES**

4. a.- Cierre ensayístico

4. b.- *Cierre narrativo*

5.- **BIBLIOGRAFIA**

6.- **ANEXOS** Entrevistas- Programas actual y anterior de la asignatura Derecho Procesal Penal de la UNPSJB de Comodoro Rivadavia

1.- Palabras introductorias

En este trabajo abordaré un ensayo acerca de cuáles son, a mi criterio, las propuestas metodológicas más eficientes para enseñar y aprender derecho, articulando dicho conocimiento con el fin de lograr que los estudiantes egresados puedan contar con mayores habilidades a la hora de ejercer su profesión, sin pretender con ello ofrecer un compendio acabado al estilo enciclopédico sino más bien hacer una reflexión profunda al respecto.

En este marco, indagué sobre la relación entre la teoría y práctica existente tanto en relación al método como a la evaluación de la enseñanza del Derecho para así poder identificar prácticas de enseñanza que permitan articular tal binomio en el campo disciplinar del Derecho Procesal Penal en la U.N.P.S.J.B. de esta ciudad.

Para ello, utilicé herramientas provenientes de la narrativa, lo que fue un desafío que quise usar en la redacción que me interesó desde que cursé ese seminario de la especialización.

Combiné tal formato con la estructura del ensayo para el resto del trabajo. Lo que llamó mi atención es que esta última forma discursiva rompía con la tradición académica de partir de una hipótesis preconcebida y llegar a una conclusión ya esperada, a modo de confirmación.

En ese sentido, el ensayo me resultó un estilo más liberador, además porque me pareció un tanto innovador respecto del paradigma endogámico universitario, que me ayudó a exponer mis ideas fuerza con mayor claridad, sin recurrir constantemente a la validación o legitimación de lo proyectado con citas de fuentes secundarias, aunque al ser un trabajo de integración final me resultó oportuno mencionar a los autores y profesores que conocí en la especialización y cómo atraviesan en el tema central de esta tesis.

Aclaro que a los fines de la coherencia lógica del discurrir del presente, que al usar estos dos estilos de exposición me vi obligada en reiteradas oportunidades a utilizar diversos tiempos verbales, por ejemplo al hacer referencias a experiencias pasadas, a conclusiones o ideas del presente y a proyecciones futuras.

Por su parte, los instrumentos de recolección de datos que usé para la elaboración concreta del trabajo fueron entrevistas con informantes claves tales como el

decano actual de la facultad de derecho, a quien le consulté sobre su trayectoria en la facultad y preguntas direccionadas a conocer mejor el manejo interno de la institución en relación por ejemplo a la cantidad de profesores con acreditación docente, a la articulación teoría y práctica en los planes de estudio, a la existencia de un sistema de bolsa de trabajo y extensión universitaria. Asimismo entrevisté a quince abogados penalistas que contestaron una serie de breves preguntas perfiladas a indagar sobre cómo vivenciaron, desde su rol de estudiantes, la articulación de teoría y práctica en la enseñanza del derecho y su repercusión en el mercado laboral a la hora de hallarse recién recibidos.¹

También me valí de fuentes secundarias de conocimiento e información, así como de herramientas cualitativas provenientes de fuentes generales, en especial autores inspirados en la cursada de la especialización, como de otros que conocí con mayor profundidad al preparar el presente y por último a través de artículos publicados en la web por parte de docentes de derecho con experiencia en la materia, lo que me permitió percatarme de que a muchos les había interesado el mismo tema y se sentían igual de preocupados que yo.

En ese momento, al percibir que ya había mucho escrito sobre el tema temí no lograr el objetivo de originalidad, sin embargo, modifiqué mi punto de enfoque y me perfilé a pretender ofrecer un trabajo que “evidencie” esa necesidad de reforma educativa en el marco disciplinar en estudio, resultando de interés habida cuenta de que pese a que se escribió holgadamente, las tradiciones aún siguen siendo las mismas, de ahí la necesidad de continuar insistiendo en implementar estas ideas.

Mi objetivo fue realizar un trabajo final original y creativo, que desde la manera misma en que esté diseñado y contado muestre ese binomio “teoría - práctica” que sea de utilidad para la comunidad académica del área en la que pretendo dar clases y para mí misma a la hora de presentarme a concursar para ello, y más tarde trabajar dentro del aula.

¹ Ver anexos acompañados.

2.- INTRODUCCIÓN NARRATIVA

"...La lección emancipadora del artista, opuesta al término a término a la lección embrutecedora del profesor, es ésta: cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa un doble planteo; no se limita a ser hombre de oficio sino que quiere hacer de todo trabajo un medio de expresión; no se limita a sentir sino que busca sea compartido..."²

Siguiendo un poco la línea del Seminario "Narrativas y documentación pedagógica" en este apartado desarrollo un par de relatos cortos que intentan dar cuenta del punto de partida y de mi inquietud hacia el tema que voy a abordar justamente porque me fascinó la posibilidad de utilizar ese estilo de redacción del nuevo periodismo y la forma de llegada de la escritura como narrativa que aprendimos con mi director y por eso lo quise plasmar en este trabajo.

Creo que eso no es casual ya que el estilo en si mismo, articula al eje central del presente trabajo, al constituir por si una manera didáctica de articular la teoría y la práctica en la forma de narrar.

Sin perjuicio de lo antedicho, luego de releer las últimas modificaciones de mi trabajo, me di cuenta que el estilo puesto en marcha tenía múltiples puntos de contacto con los propuestos tanto en las clases de Rivas Flores como de Andrea Alliaudd en relación a la forma de crear conocimiento científico a través del análisis de mis propias experiencias docentes.

En tal orden de ideas, recuperando lo aprendido en el último seminario cursado con el profesor español Rivas Flores vi cómo se podía revalorar y reconstruir el significado del rol docente desde el propio relato biográfico de cada uno como ser humano.

En esa oportunidad señaló lo importante de recoger la propia historia, los propios puntos de vista, de manera que lo subjetivo resulte una herramienta para el autoconocimiento resultando imposible "separar" el ser-docente del ser-humano. (Rivas Flores, Narración, Conocimiento y Realidad, p.17).

² Rancière, 2014, "El maestro ignorante", Barcelona, Laertes, p. 82.

Esto me motivó aún más para darle un enfoque narrativo al texto de este trabajo, pensando a mi propia vida como motor de creación de conocimiento para el ejercicio de mi rol docente. Concebirme a mí misma como sujeto-objeto de estudio como la clave y disparador para comprender cómo soy desde mi propio rol docente y cómo puedo mejorar dicho status.

“El argumento surge de este diálogo permanente” (Rivas Flores: “Narración...” p.18). Es esta la manera en que mi trabajo, con la herramienta narrativa y la recreación de mis propias vivencias articuladas con lo aprendido, fue perfilando el entramado estructural y sustento teórico de este trabajo final de integración.

También me sedujo lo que habló Rivas Flores sobre la idea de problematizar lo que se investiga en una ciencia, *“que sea una piedra en el zapato”*, algo que incomode. Presentando así al investigador como actor incómodo. Incomodar al poder desde la investigación. Pensar a la ciencia como una manera de resistencia al poder hegemónico, para que transgredan al poder económico, al capitalismo y lograr que desde la práctica áulica desde la enseñanza misma se pueda construir ciencia.

Justamente porque el eje teórico central ronda en aplicar a la enseñanza del derecho en general y en particular del derecho penal las mismas ideas derivadas del concepto de la enseñanza como oficio, para el logro de un aprendizaje más significativo, para lo cual se pueden aplicar los aportes pertinentes para elaborar propuestas de clases basadas en la transmisión de los “saberes de oficio” tal como lo propuso Allaiu.

Me resultó interesante y creativo seguir una línea de exposición escrita que refleje el meollo de la cuestión que quiero indagar y poner en evidencia, es decir, que desde el modo mismo de redactar estas palabras se denote una forma clara y didáctica en la que se entrecrucen la teoría y la práctica. Desde esa inteligencia es que escribí los capítulos próximos en los que narro experiencias propias que me han dado aprendizajes que pretendo compartir aquí con tales fines constructivos de conocimiento. Espero conseguirlo.

2. a.- Mi trayectoria escolar en el paso por la universidad de derecho

Siempre, desde los albores de mi existencia me enamoré del arte escénico, hice teatro desde los cinco años y lo seguiré haciendo durante toda mi vida. Esta pasión me permitió conocer una manera de aprender relacionada a lo lúdico mediante otra lógica pedagógica vinculada al juego, trascendiendo esa etapa de niñez y trasladándola al resto de mi vida hasta mis actuales 38 años.

Por otra parte, ya próxima a terminar el colegio secundario, motivada por la incomodidad y bronca que me generaban las injusticias sociales, sumado a la circunstancia de haber tenido muchas materias relacionadas al derecho en mi escuela y luego de acompañar a mi hermana mayor en sus años de estudiante de abogacía, es que decidí estudiar esta última carrera.

Creo que esa doble vocación me llevó a sentirme “sapo de otro pozo” en todos lados, “muy hippie entre los estudiantes de derecho y muy yuppie para los teatreros”.

En cambio, en la docencia, ejercida tanto en mis años de estudiante como voluntaria, y una vez recibida de abogada, siendo profesora en nivel secundario, encontré el equilibrio perfecto.

Así, hallé pares con los que sentí afinidad al instante, una suerte de espejos de proyectos, sueños, anhelos “cosmovisiones compartidas”, rescatando en otros relatos coherencia para mis propios discursos e ideales.

Estudí derecho tanto en la U.B.A. como en la U.N.P.S.J.B. y en ambas noté que el 99,9% de las clases eran exposiciones magistrales que se agotaban en lo teórico. Así, me costaba muchísimo comprender e imaginar cómo aplicar a la realidad esos rígidos contenidos como compartimentos estancos sin relación alguna con las restantes asignaturas y con el contexto y mundo al que serían aplicados.

Por otra parte, la universidad no me aportó herramientas para desarrollar la oratoria, principalmente la U.B.A., al menos el ciclo básico que yo llegué a cursar ahí, donde la mayoría de las asignaturas eran promocionales mediante exámenes escritos; salvo en escasas cátedras como la de derecho procesal civil y derecho de las obligaciones, en las que tuve muy buenas experiencias como alumna y puedo recoger de esos docentes elementos para modelar mi propio estilo expositor y pedagógico – didáctico.

En Procesal Civil trabajaban con cuadros gráficos que resumían el contenido a abordar clase a clase. Por otra parte, daban muchos ejemplos de la vida cotidiana aportando así recortes de la realidad que permitían comprender como la teoría se aplicaba.

En Derecho de las Obligaciones evaluaban a libro abierto a partir de la resolución de problemas concretos. Fue muchísimo lo que aprendí con esos “docentes magistrales”.

En este sentido, me pareció mejor la U.N.P.S.J.B. ya que percibí sobre el final de la cursada de la carrera la existencia de algunas cátedras que exigían para promocionar evaluaciones de tipo oral con exposición frente a todo el grupo, como por ejemplo práctica profesional o derecho comunitario, y otras pocas en las que se trabajaba teoría del caso y en las que se podía articular la teoría con la práctica, trabajando en grupo con compañeros, me refiero a las asignaturas Mediación y Derecho Internacional Privado.

En estas últimas, no sólo disfruté muchísimo y aprendí cosas que no me olvido más, lo que resultó para mi aprendizaje harto significativo, sino que también me hice muchos amigos que perduran hasta el día de hoy. Estoy segura que esto tiene íntima relación con el formato propuesto por los docentes, que no es para nada casual.

Considero que ese es el tipo de formación que los docentes de derecho debemos lograr en las aulas universitarias de derecho, este tipo de aprendizaje significativo, imposible de olvidar.

Decidí rendir libre en la U.N.P.S.J.B. la materia “Derecho comercial I” porque como muchas otras no me fue reconocida al hacer el pase de universidad. En el examen oral, la docente me enseñó muchísimo al evaluarme, me hizo pensar mucho porque no me hacía repetir de memoria los conceptos, sino que me cuestionaba preguntas de cómo se aplicarían esos conceptos a casos o problemas puntuales para que yo busque la norma aplicable y con mi criterio le aporte una solución a cada cuestión a resolver. Eso me pareció genial. Pude vivenciar así que en la instancia de evaluación también se puede aprender mucho, sobre todo cuando nos dan ejercicios que nos hacen pensar en la práctica, resultando ser aprendizajes que tampoco se olvidan más.

Estas pocas experiencias que comento, escasas y excepcionales en relación al todo que constituye mi trayectoria universitaria como estudiante de derecho, me permiten concluir que se puede pensar y elaborar una forma de exponer y evaluar los temas de manera más dinámica para ayudar a los educandos a que el día que tengan que desempeñarse como abogados tengan menos inconvenientes para aplicar la teoría a los caos (o casos) concretos que se le presenten en su vida laboral.

2. b.- Mi trayectoria laboral, título en mano, en el paso por las calles de la ciudad

*Antes de recibirme había trabajado en varios lugares, entre ellos en un estudio jurídico, pero el último año de carrera decidí dedicarme full time a estudiar para obtener el título cuanto antes. Así fue que apenas me recibí no tenía trabajo, y lo busqué por todos lados, y cuando digo **“Todos”** lo expreso de manera literal, con mayúsculas y entre comillas, resaltado y subrayado sin pecar de exageraciones.*

Me anoté en la bolsa de trabajo de la U.N.P.S.J.B. sin obtener resultados positivos, empapelé la ciudad con mi C.V., pasé por oficinas públicas, estudios jurídicos, concursé para muchísimos cargos en el poder judicial de la provincia; generalmente con muy buenos exámenes pero sin que me llamen para trabajar.

Me desempeñé como ayudante en varios estudios jurídicos de la ciudad pero por poco tiempo ya que nunca recibí salario o porcentaje de ganancia alguna. Era peculiar ver que en esas entrevistas se hablaba claramente de las diversas condiciones pautadas pero nunca quedaba claro cuánto, ni cómo iba a ganar dinero, de hecho, jamás cobré un solo centavo trabajando en esas condiciones.

Por lo vivido en mi experiencia personal, puedo concluir que por lo general en los estudios jurídicos se acuerda el ofrecimiento de un lugar físico como espacio de trabajo u oficina. A los recientemente iniciados abogados se les dan casos para que lleven adelante, o para que colaboren en su tramitación y se les paga un porcentaje; pero para lograr ello, los mismo tienen que haber estado gratis en el mismo estudio jurídico por todo el tiempo que dura un proceso judicial, lo cual no es poco, y confiando en la buena

voluntad del dueño del estudio si es que no se firmó con el sello del novel abogado papel alguno.

La contraprestación de tan alto costo de oportunidad, de tan elevado y tortuoso derecho de piso es, para mí, justamente el aprender la universidad de la calle, aprender el oficio, la jerga de la “rue”, las estrategias de la práctica profesional tan divorciada de lo que vimos en la Facultad de Derecho.

Así fue que trabajé varios meses, pocos porque ya tenía a mi primer bebé y realmente no me cerraban los números, hasta que decidí dejar de regalar mi fuerza de trabajo y me desempeñé en otras áreas que poco tenían que ver con mi profesión pero que me permitían tener un mínimo salario, así fui moza en eventos y auxiliar veterinaria; mientras buscaba trabajo en docencia secundaria y en el poder judicial de Chubut, estudiando mucho para diversos concursos públicos de antecedentes y oposición.

Al tiempo, conseguí trabajo en colegios secundarios como docentes de apoyo escolar, profesora de Derecho Económico, Formación Ética y Ciudadana y más tarde Construcción Ciudadana.

Pese a haber concursado persistentemente desde el año 2009, recién en el 2012 logré ingresar como abogada contratada al Ministerio Público Fiscal de Chubut y en 2015 al de Nación.

Al atravesar la experiencia de concursar vi que la mayoría de los exámenes que me tomaban estaban constituidos por la resolución de casos prácticos a libro abierto. Así se me prendió la lamparita: ¡ésa es la mejor forma para evaluar a los futuros abogados!, justamente para que logren obtener los conceptos pertinentes, sabiendo donde buscarlos, sin memorizarlos a ultranza, para aplicarlos a los problemas de la vida cotidiana, ya que debemos estar preparados a operar como albañiles que deben construir soluciones a puntuales problemáticas y no sólo quedarnos con el aspecto doctrinario.

2. c.- Relatos de enseñanzas relacionadas a mi experiencia docente

En este punto, y siguiendo el estilo narrativo quisiera añadir una experiencia propia significativa en educación que fue fundadora de las ideas que motivan el tema central de este trabajo, porque funcionaron como especie de disparadores.

Ya hacía tiempo que venía trabajando como docente de nivel secundario. Había tenido grupos con los que había logrado tener mayor llegada y otros con menos.

Pero el último año que trabajé sentí un crecimiento muy importante en mí, lo cual, noté que generó cambios positivos en mi relación con los diferentes grupos con los que trabajé y me hizo sentir más satisfecha con mi labor, me gusté más.

La trayectoria vivida anteriormente ayudó. Sin embargo considero que el cambio se debió más que nada al haberme dado cuenta de que debía modificar mi estilo, encontrar mi propia forma de abordar las clases, mi estrategia y la índole de propuestas metodológicas usadas.

Así, con el fin de hacer interactuar la teoría y práctica, en primer lugar elegí los temas del programa que me parecían más útiles, necesarios y de interés para los educandos y luego les pregunté a éstos cuales de esos temas preferían abordar.

Por ejemplo con un grupo de la materia construcción ciudadana de tercer año de secundaria en el que trabajábamos en pareja pedagógica con la docente de arte, quien les estaba enseñando la historia del arte en Grecia y luego Roma, se me ocurrió articular dichos conceptos con la tema de democracia.

En esa clase les enseñamos el análisis de dicho concepto concebido durante el transcurso de la historia socioeconómica y política desde la antigüedad hasta la actualidad y articulándolo con la del arte.

Culminamos el eje con una votación ficticia, para lo cual tuvieron que crear partidos políticos, la plataforma política, de metas a trazar, la campaña electoral, con selección de colores para slogan y volantes, vestimenta, discurso, filmación, etc., para postularse combinando los recursos aportados desde las artes plásticas audiovisuales y el derecho.

Finalmente tenían que ofrecer un discurso de campaña política directa frente a sus compañeros. En esa instancia hablamos sobre como vencer el miedo a hablar en público, como ser asertivo, empático para convencer al resto, como debían respetar a los disertantes porque a todos les costaba hablar frente a los compañeros. Que ideas debían resaltar en el discurso. Fue un desafío en el que se engancharon mucho.

Tras ello, cada grupo confeccionó las boletas para votar, las urnas, las listas. Asimismo, trabajamos en conjunto con el área de matemáticas para entender como entraban en juego a la hora de los cómputos los diferentes tipos de votos, como ser nulos, impugnados, en blanco, válidos, para que puedan votar a conciencia de las consecuencias de sus decisiones en tal sentido.

También hicimos juegos de roles para abordar temas de derecho laboral, les articulaba la teoría y los evaluaba a través de diversas formas lúdicas, también hicieron entrevistas de trabajo, se vestían para ello, se preparaban currículums y cada uno hacía de empleador o de trabajador.

Estas fueron experiencias para mi inolvidables, al menos yo no las voy a olvidar. Así entendí que esa era la forma en que debo y quiero trabajar la docencia. Experiencial. Como oficio en palabras de Alliaud.

2. d.- Reflexiones derivadas de las narrativas expuestas

Hecha esta reseña, queda claro que mis primeros años como abogada no fueron nada fáciles, por lo contrario han sido muy duros, era muy angustiante para mi no poder saciar mis ganas de trabajar ni obtener un mínimo rédito económico de mi título.

Esto me hizo recordar las enseñanzas de la asignatura “currículum”, en la que pude aprender que la gran parte de estudiantes de derecho atraviesan un “currículum vivido” inmerso de dudas, incertidumbres que recién terminarán de comprender pasados unos cuantos años de recibidos y en segundo lugar eso genera que la mayoría de los profesionales recién recibidos sufran horrores la incorporación al mercado laboral, al oficio de ejercer el derecho, regalando en muchos casos su fuerza de trabajo a otros profesionales que naturalizan dicho proceso, porque seguramente también aprendieron con esos mismos golpes, para obtener ese conocimiento de la práctica del mundo laboral.

Ello también se articula cabalmente con lo aprendido en el séptimo seminario de la especialización, “*El Sujeto de la educación*” y a su vez con el tema central del presente trabajo puedo recoger el concepto de Habitus de Bourdieu recuperado asimismo por Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita (2010, p.88), como proceso de adaptación al medio universitario, y al mercado de trabajo, retomando mi análisis recortado del objeto

de estudio, y como puede incidir en estas nuevas etapas en sus *trayectorias educativas* y profesionales (Terigi, 2009, p.14).

Este proceso que fue descrito por G. Felouzis (2001) como la primera de las tres etapas de integración que viven los estudiantes: aquella signada por un gran sentimiento de soledad en una institución débilmente organizada.

En la línea de dichos autores, puedo decir que es justamente ese sentimiento de anomia durheimniana, de aislamiento y desolación, que genera el abrupto cambio entre la tan acogedora y fraternal escuela secundaria y la gran jungla universitaria, que analizamos en dicha asignatura y tiene íntima vinculación con el trabajo actual, porque sigue indagando sobre las etapas ulteriores en el desarrollo de ese “habitus”, es decir, sobre el final de la carrera universitaria y los primeros años de la carrera profesional. (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010, p. 87 a 90).

Considero que estas dificultades tienen mucho que ver con la disociación habida entre la teoría y práctica en la enseñanza del derecho y mi idea como docente universitaria es lograr revertir esto, desde mi aporte y con mi propio estilo, al que adicionaré elementos múltiples adquiridos en mi experiencia teatral.

Estas experiencias fueron de algún modo fundantes o disparadoras de las ideas centrales del presente trabajo, fueron motivadoras del presente ensayo en el que desarrollé un análisis y reflexión acerca de la disociación Teoría-Práctica, contando con el aporte de informantes claves recolectados a partir de una serie de encuestas efectuadas a abogados penalistas, la lectura de la bibliografía aportada por los espacios curriculares de la Especialización y por otros autores que estudié para labrar éste y mi propia reflexión al respecto.

Al discurrir a través del estado del arte de esta temática y al tomar contacto con profesionales que ya dan clases de derecho en la U.N.P.S.J.B., me di cuenta de que ya se estaban ocupando por idénticos temas, que hay mucho escrito por parte de colegas que se hallaron preocupados por los mismos problemas y que pretendieron darles solución.

Esto último me hizo dar cuenta de que no soy una pionera en la temática, que ya somos muchos los docentes de derecho que pretendemos modificar las bases metodológicas utilizadas desde antaño en el desarrollo de las clases de abogacía, pero

me parece óptimo y útil plantear un ensayo que ponga en evidencia la “necesidad urgente” de hacer cambios drásticos en la estructura de enseñanza universitaria del derecho.

Para ello, modifiqué la pregunta desde la cual emana el problema central, la cual es: ¿Cómo se puede enseñar Derecho Penal para lograr que los abogados egresados tengan mayores herramientas teórico-prácticas a la hora de aplicar los conocimientos adquiridos en los casos concretos?

Tal como lo aprendí en *“Epistemología y formación disciplinar”*, de la mano del profesor Roberto Follari, entre muchos temas referidos a la génesis misma del conocimiento científico, recupero parte de la obra de G. Bachelard en cuanto afirma: *“ante todo, es necesario saber plantear los problemas (...) para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta (...) Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico (...) un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento no formulado...”*³

Es curioso como estas palabras pueden trasladarse al eje mismo del presente trabajo, a sus cuestiones más íntimamente viscerales, al hecho de que resulta evidente que es necesario cambiar la forma de enseñar derecho, pero a pesar de ser ello obvio, no se hace, a pesar de que la gran mayoría de los entrevistados, como se verá, lo expusieron así, se sigue con el método milenario de la clase magistral, y esto es justamente lo que sencillamente se pretende con este trabajo, realizar la pregunta inicial que de lugar al conocimiento científico en palabras de Bachelard.

Parafraseando lo aprendido en este seminario, habrá que indagar cual es la visión de mundo del ethos jurídico y modificarlo para el logro de estos objetivos.

Me refiero al derecho en general y al derecho penal en particular porque es en la rama del derecho en la que considero que más se plantea la necesidad de pensar metodologías que preparen mejor a los egresados para el mundo laboral práctico, habida cuenta de que el proceso penal es más oral, dinámico y adversarial, y sobre todo porque gira en torno a la idea de “conflicto” requiriendo de abogados eficientes a la hora de litigar.

³ (Bachelard, 2007, "La formación del espíritu científico" (Prólogo y Capítulo 1), México D.F., Ed. Tauro S.A., p. 16.

Entiendo que mi proyecto puede constituir un puntapié inicial para dejar asentada la problemática y la necesidad imperiosa de pensar metodologías diferentes a las que se vienen aplicando de antaño, razón por la cual puede resultar un aporte significativo para la Facultad de Derecho.

Asimismo, creo que también me va a resultar de mucha utilidad personal para el momento en que me presente a concursar para dictar las asignaturas derecho procesal penal y práctica profesional, que son en las que me gustaría enseñar.

3.- ANCLAJE INTEGRADOR

En este capítulo voy a ensayar las ideas principales de este trabajo final, articulando mis propias reflexiones al respecto, con los aportes recolectados a través de las entrevistas concertadas, las fuentes secundarias de conocimiento, el análisis de diversos autores, pedagogos y docentes de derecho, así como de los anexados programas de estudios, entre otros elementos que tuve en cuenta para crear esta tesis.

3. a.- Ideas para la fusión teoría-práctica

“...Puedes enseñar a un hombre a dibujar una línea recta, a trazar una curva y moldearla... con admirable velocidad y precisión; y considerarás perfecto su trabajo en su estilo; pero si le pides que reflexione acerca de cualquiera de esas formas, que vea si puede encontrar otra mejor de su invención, se detiene, su ejecución se hace vacilante, piensa, y lo más probable es que piense mal, lo más probable es que cometa un error en el primer toque que como ser pensante dé a su trabajo. Pero con todo eso has hecho de él un hombre, cuando antes era sólo una máquina, una herramienta animada.”⁴

Ahora bien, parafraseando a Rubinsztein y Kaminisky hago mías sus palabras y digo que de este modo, el ensayo permitió que mis “pensamientos descalzos” que habitan en el cuerpo, dejen saber lo que es dado saber (Rubinsztein, 1998, p.121), porque su cometido no es una búsqueda sino una instancia de la verdad (Kaminisky, G., 1998, p.

⁴ John Ruskin, *The Stones of Venice* (1851 -1833), Nueva York, Da Capo, 2003, p. 35 [trad. esp.: *Las piedras de Venecia*, Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 2000] en Sennett, R. 2009. *El artesano*. Anagrama, Barcelona. Pg. 78.

79). Es justamente por esto mismo que me aferré a este modelo de exposición que desarrollo en los próximos párrafos.

Sostengo que es una lástima que no se siga enseñando y aprendiendo como se lo hace en el nivel inicial y preescolar, donde se potencia el aprendizaje significativo a través de recursos lúdicos, partiendo de la base al planificar las clases de lo que el grupo demanda como puntapié inicial observando todo lo que el grupo trae como saber previo y lo que más le interesa conocer.

Recuerdo el año en que mi hijo mediano iba a salita de cinco y mi hijo mayor a segundo grado y era realmente muy curioso poder comparar todo el tiempo adonde ponían el acento en una y otra instancia educativa y como se iba diluyendo la metodología enriquecedora del jardín en la estructura formalista de la etapa primaria.

Creo que estas estrategias del jardín de infantes son las que tenemos que trasladar, tanto los estudiantes como los docentes de cualquier disciplina y más los de educandos docentes o profesionales, llevándolas aun a los cursos de posgrado del área de conocimiento que sea.

En este punto comparto plenamente el criterio del profesor de derecho Guillermo Nicora en su ponencia, en la que plantea en términos muy similares a los míos la necesidad de una reforma pedagógica, hasta incluso habla de la forma de enseñanza activa que tienen en el jardín de infantes. (Nicora, 2010)

Nos señala que la mente no es una grabadora preparada para escuchar información, sino que aprende mucho más y mejor cuando se le hace hacer algo con esa información. También recupera lo expuesto aquí en cuanto a la necesidad de enseñar a buscar los elementos para resolver casos, habida cuenta de que no se trata de una licenciatura de derecho.

No desconozco el valor de la propia experiencia como intransferible vivencia que como tal conforma un camino que cada profesional debe transitar en su vida laboral.

No niego que es frecuente en todas las disciplinas que en los primeros tiempos de ejercicio de la profesión, o del trabajo que sea, uno ande más en cámara lenta, con temor hasta ganar más confianza y lograr aprender el oficio.

Por el contrario, lo que digo es que en el caso del derecho, además de esta inseguridad propia del novel aprendiz que se da en la mayoría de los recién recibidos, se dan dos circunstancias que agravan aún más esta situación.

En primer lugar, que es casi nula la preparación práctica en la formación de abogados. En segundo lugar, que dicha formación práctica es fundamental y esencialmente necesaria habida cuenta de la índole del trabajo, eminentemente pragmático, del abogado.

Esto se potencia diez mil veces más en la rama del derecho penal, porque tiene un proceso oral adversarial que requiere de profesionales ávidos de retórica, rapidez en la inmediatez de la oratoria, con buena dicción, seguridad a la hora del planteamiento del caso y porque gira en torno a la idea del conflicto, por eso es que aún más en derecho penal es que tienen que enseñarnos en la facultad a litigar.

También encuentro un agravante a todo lo antedicho en la circunstancia de que la mayoría de los profesores de la facultad de derecho no cuentan con formación docente.

Para constatar esto, a modo ejemplificativo, puedo citar las palabras del Decano de la Facultad de Derecho de la U.N.P.S.J.B., que me permitieron llegar a una estadística bastante cabal de cuantos profesores tienen carrera docente o afín, es decir, sólo el 20 por ciento del total.⁵

Para mi, esta circunstancia de la escasa formación docente genera que los profesores transmitan los conocimientos de la misma manera en que los recibieron, acudiendo a la clase magistral, de alto contenido teórico, exposición de un eterno monólogo en el que los educandos tienen miedo de aportar sus opiniones o participar más activamente y que produce un aislamiento tal entre los estudiantes que no interactúan ni se enriquecen los unos a los otros ni para con el docente.

Así, también se trasladan estas innumerables tradiciones a la profesión y de igual manera, como la mayoría de los profesionales que ejercen el derecho liberal en sus respectivos estudios jurídicos, tuvieron que regalar su fuerza de trabajo a un abogado más experto para hacerse un nombre y aprender el oficio, es que terminan haciendo lo

⁵ Ver anexo (entrevista a JMI).

mismo cuando tienen su propia firma y estudio y replican el modelo y explotan así fuerza de trabajo con un recurso muy valioso, las ganas de trabajar y de aprender.

Es interesante ver como en el derecho se dan estos tradicionalismos que se repiten de generación a generación, por estar tan arraigados y principalmente porque se mecanizan, se transmiten sin demasiado cuestionamiento; tal como sucede con otras prácticas que no tienen un fundamento coherente pero que se siguen sin cesar hasta el hartazgo.

Los abogados somos como albañiles que deben colocar, cemento y pala en mano, ladrillo por ladrillo para la construcción del edificio llamado caso que pretenda sostener. En el lugar de los letrados, léase aplicar en vez de colocar y leyes en sentido amplio en lugar de cemento y pala, y en vez de ladrillo por ladrillo, léase las normas de derecho. Lo cual se leería de la siguiente manera: “los albañiles son como abogados que deben aplicar, ley en mano, las normas del derecho para la construcción de cada caso”. De ahí que es tan necesario que empecemos a enseñar el oficio a los educandos.

En relación a este punto de enseñar el oficio un gran aporte ha constituido todo lo aprendido en el Seminario cuarto dictado por Andrea Alliaud y llamado: “*La práctica docente en la universidad. El oficio de enseñar*”, en el cual analizamos las obras de Dubet y Sennet.

En tal sentido, Dubet en su obra: “El declive de la institución”, destaca la importancia de que el docente se despoje de los prejuicios que tiene sobre los educandos, rememorando sus años de estudiante, rescatando sus trayectorias, y acompañando el proceso del alumno adulto, para eliminar el peyorativo interrogante: ¿cómo puede ser que los alumnos ingresen a la universidad y no sepan resolver un problema elemental? (Dubet, 2006, p. 193-225).

Respecto al método de enseñanza y evaluación a la hora de articular teoría y práctica en el aula de derecho penal se pueden aplicar las enseñanzas de Sennett, en cuanto describe la metodología de trabajo del taller de Stradivarius, en la que maestro, aprendices novatos y artesanos más experimentados trabajaban en equipo, pero a diferencia de este artista, transmitiendo los “secretos” del oficio, ya que a su muerte no pudo perdurar su genialidad porque se limitó a sentar las bases de un conocimiento tácito, abstracto pero no explícito. Es decir aplicar métodos de enseñanza y evaluación

colaborativos pero además explicitando la teoría, enseñando los secretos del oficio (Sennett, El Artesano, p. 51).

Entiendo que la educación universitaria debe transmitir la articulación de la teoría con la práctica artesanal, tanto en la comprensión de las consignas, en el método de enseñanza y de evaluación. Para ello la idea de: “Mostrar, no hablar” es otra herramienta interesante aportada por Sennett (ob. Cit, p. 120). Es lo mismo que Dubet definía al decir que “para formar eficazmente basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre como lo hace” (Dubet, ob. Cit, p., 202).

Es esencial acompañar y analizar el sentido final de cada ciencia, como recorte de la realidad para su estudio conocimiento específico profesional y no vulgar, y poder reflexionar con el educando sobre ello, parafraseando a Sennett diría que habría que integrar la “cabeza con la mano” y comprender las consecuencias de la caja de pandora de nuestra artesanía; lo cual en el modelo planteado refuerza la idea de apelar a la búsqueda de soluciones prácticas colectivas tanto para el conocimiento de las consignas, como para llevar a cabo la evaluación y dándole un sentido práctico y ético al objeto de estudio. Trabajar con los fines teleológicos de la disciplina que se enseña.

Alliaudd nos presentó a la “*enseñanza poderosa*”, recuperando la categoría de Mariana Maggio (2011), como aquella que trasciende los formatos o los estilos, perdurando más allá de la clase, materializando a ese “algo” intangible pero reconocible a la vez que referencia Philippe Meirieu (2006, p. 13) y que los docentes comprendemos perfectamente sin necesidad de abordajes teóricos porque lo palpamos, lo sentimos y vivimos ... ese “no sé qué”, que es el que marca una diferencia, al punto de que en una misma comunidad educativa, el consenso entre sus diversos actores es absoluto al momento de identificar los buenos docentes que la integran; y es el que otorga sentido al proyecto de enseñar (Meirieu, 2006, p. 13).

Son éstos, rasgos distintivos comunes que caracterizan la identificación de los *profesores ejemplares* y que asimismo nos aportan claves para repensar nuestras propias prácticas docentes para generar una enseñanza poderosa. Una enseñanza vista como parte de un proceso de creación, recreación e innovación permanente junto a otros: los estudiantes.

Todo esto es lo que pretendo reflexionar, como cuestionar las estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación más usuales y empezar a pensar modelos reales que intenten preparar mejor a los estudiantes en el aspecto práctico del ejercicio de la profesión, para lograr que desde la institución universitaria se trabaje arduamente para preparar a los estudiantes de grado, de modo que puedan éstos abordar y resolver casos y no quedarse sólo con el aspecto teórico, como si fuera una mera licenciatura en derecho y no una genuina escuela de formación de abogados.

3. b .- A qué me refiero cuando hablo de práctica y teoría

Lo dicho en los apartados anteriores no pretende desconocer el valor de aprender toda la teoría, es fundamental que los abogados conozcamos no sólo la normativa vigente, sino también la jurisprudencia y doctrina, pero no sólo morir en ella, más bien saber cómo y cuándo usarla y para ello saber dónde buscarla para interpretarla y finalmente aplicarla en función de la tesis argumentativa que se quiere abogar.

El método de la clase magistral es muy importante a la hora de enseñar la teoría, ya que constituye una pieza metodológica necesaria para exponer y explicarla, para lo cual se requieren herramientas pedagógicas para llevar a cabo tan difícil tarea con calidad, pero no debe ser el único método de enseñanza. Además llega un punto del nivel de concentración que si es larga en tiempo deja de ser eficiente porque cuesta seguirla con atención. Por ende, también son óptimos aún para comprender la teoría modelos de enseñanza con participación más activa en el estudiante.

Es decir, es fundamental conocer bien la teoría y saber donde buscar la posible solución o posición que fundamente la postura tomada, en qué parte del catálogo normativo voy a hallar tales preceptos.

En la asignatura “*Narrativas y documentación pedagógica*”, con los profesores Daniel Suarez y Mario Murphy Alegre pude conocer a Jorge Larrosa y su visión del concepto de experiencia, concebida como una práctica que logre explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación configurado desde esa praxis, a la cual se intenta reivindicar, revalorizar, despojándola de la visión clásica peyorativa que la tomaba como un término seudocientífico y reconociéndola desde otro lugar, casi

indescriptible desde una conceptualización literal rigurosa pero si realizable desde la puesta en marcha como herramienta pedagógica significativa (Larrosa, p. 2, 4 y 5).

Cuando hablo de práctica pretendo quitarle su rol de segunda o complementaria respecto de la teoría, como una especie de amante olvidada a la que se la utiliza esporádicamente.

Por todo esto concluyo que para comprender tal teoría de la dogmática jurídica, es imprescindible aprenderla en relación a su aplicación a un caso.

3. c.- Acerca de cómo implementar la articulación del binomio teoría práctica o práctica teoría

Excede el marco de este trabajo responder a tal cuestión. Nunca fue la intención del presente elaborar un compendio en tal sentido, justamente porque no creo que un solo método ideal, al estilo libro gordo de Petete, sino que por el contrario, entiendo que cada docente debe aportar su impronta personal y su propio estilo.

A modo ejemplificativo comento que cuando enseñe en la Facultad me gustaría aplicar mis conocimientos de teatro aplicando juegos de rol, de hecho es lo que siempre hice en las escuelas secundarias en las que trabajé como profesora de Construcción ciudadana y Derecho económico y me resultó muy gratificante.

Un aporte considerable del resultado obtenido mediante las consultas realizadas a los colegas de derecho penal que entrevisté es que casi todos refirieron haber sufrido bastante descontento con los métodos de enseñanza de sus profesores de derecho, por ser demasiado teóricos y en particular, la gran mayoría habló de la importancia de utilizar “análisis de casos” aplicados a las clases de abogacía.

En segundo lugar, coincidieron los entrevistados en que la reina de la enseñanza del derecho es la clase magistral, y que la preparación práctica era casi nula, en sus literales palabras puedo resaltar las siguientes: *“la mayoría dictaba una clase oral, abierta a preguntas y luego teníamos parciales orales con sus respectivos recuperatorios (...) quizás se podría agregar más debates y también casos prácticos...”* (A.T.), *“...Apuntar a la resolución de casos prácticos contribuiría a pensar el derecho ligado a otras*

problemáticas, y no volvemos tan esquemáticos...” (J.S.). “...En general, la mayoría sólo se abocaban a la transmisión de conceptos teóricos, dejando de lado la enseñanza de la parte práctica, siendo en escasas materias la realización de casos prácticos en los cuales aplicar el conocimiento adquirido...” (A.C.) “...Estudié en la Universidad Nacional de Rosario de donde egresé en 1987...Fue absolutamente académica y memoricista ... Cambiaría el método y algunos contenidos. La práctica debería estar presente desde el primer año de la carrera y estar orientada por acciones contextualizadas en el medio social, económico y político en que ocurren y orientadas a mejorar la vida de las personas...” (I. A. M.).

Con todos estos elementos recolectados, pude confirmar que evidentemente existen bases suficientes para aportar y sostener que el cambio de paradigma en la forma de enseñar derecho resulta inminente.

Rescato con mayúsculas el hecho de que la gran mayoría de los penalistas consultados se refirieron a la técnica de trabajar con casos. No profundizaré sobre a qué se refieren específicamente, porque excede el objetivo del presente, pero me permite afirmar que ello se relaciona íntimamente con la forma de enseñar el oficio, que cuando se refieren a trabajar enseñando sobre un caso particular, ello vendría a confirmar que es más sencillo de lo que parece.

Se pueden trazar grandes técnicas para articular teoría y práctica, trabajar con clínicas médicas o como hace la Universidad de Buenos Aires ofreciendo un sistema de pasantías, o en articulación con programas de extensión universitaria o prácticas sobre el final de la carrera, para lo cual se necesitarán amplias planificaciones y recursos de todo tipo.

Pero todo esto permitió retomar la idea de trabajar sobre un caso, la cual fue mencionada por la gran mayoría de los colegas consultados y así llegar a la premisa de que no es necesario montar tan semejante empresa para lograr esa comunión entre teoría y práctica que les resulte útil a la hora de laborar una vez recibidos. Por el contrario, ello me hizo ver que alcanza con llevar casos tanto a la clase como a la evaluación para lograr así abordar la teoría en conjunción o con el puntual caso de la vida a resolver desde lo jurídico penal. Fue un descubrimiento revelador por cierto.

También aludieron en tal sentido, que los docentes que les dejaron su mejor huella fueron aquellos que justamente planificaron clases dinámicas, que articulaban esa teoría con la tan olvidada práctica, lo cual puede inferirse de la letra de la entrevista de A.M.G, cuando expresó que en la época en que estudió en la Facultad de Lomas de Zamora, la inmensa mayoría de quienes estaban al frente de las clases no tenían formación docente, sólo eran abogados o estudiantes avanzados de derecho, siendo fundamental que se cambie esa esa modalidad, y que además del título de abogado los enseñantes tengan especialización en docencia.

Esto puede articularse con el número estadístico resultante de los datos aportados por el Decano entrevistado, porque si sólo un 20 por ciento de los 84 profesores de ciencias jurídicas de nuestra sede son docentes, o realizaron cursos de docencia o afines en derecho, quiere decir que se arroja un resultado final de 17 profesores, redondeando para arriba, del total de 84 lo que podría explicar porque se sigue replicando el modelo pese a resultar evidente la imperiosa urgencia de cambiar tal sistema de enseñanza.

Entiendo que el no contar con elementos de la pedagogía académica o con la posibilidad de replantearse seriamente en un marco de educando del enseñante, es decir, sin estudiar ni reflexionar acerca de esto de “enseñar a enseñar”, las herramientas que continúan usando, al menos ese 80 por ciento de profesores no formados con algún tipo de preparación específica para docentes, es y seguirá siendo el hacer lo mismo que hicieron con él, enseñar como a él le enseñaron y he aquí la gran vedette del profe de derecho: la clase magistral.

Es que está íntimamente ligada a la idea de que el mejor abogado es el que habla más difícil y el que se acuerda mejor de todo el corpus iuris. Entonces la clase magistral del docente magistral será receptada por el educando magistral, así, el estudiante más destacado en clase será el que cuente con mejor memoria, el que haya leído más seguramente y que sepa exponer en términos forenses cuasi incomprensibles para un lego, pero que a la hora de salir a trabajar se verá tan desnudo como al nacer.

Al decano también le consulté sobre la existencia de algún plan de estudios, proyecto de extensión o preocupación docente en el ámbito del derecho penal puntualmente, que se ocupe de la articulación entre la teoría y la práctica en las

metodologías de enseñanza. Dijo que respecto del derecho penal y la articulación entre la teoría y la práctica, existe dentro de la currícula docente una materia de práctica supervisada que permite vislumbrar desde un juicio oral, realizar alegatos y actividades propias de la profesión en esta área. Añadió que el plan de estudios actual contiene dos prácticas profesionales y dos talleres con temática específica, que actualmente no existe trabajo de extensión en el área penal, pero si hay un posgrado referido a Procedimiento Procesal Penal.

También indagué respecto a la existencia de algún programa de extensión o sobre la gestión universitaria desde la Facultad de Derecho de algún sistema de bolsa de trabajo o método de apoyo, pasantías o similares para facilitarles a los recién egresados su acceso al mercado de trabajo. En tal sentido, dijo que en la Facultad no hay implementado un sistema de bolsa de trabajo, pero que si existe un amplio campo respecto de las pasantías, las que se aplican a alumnos regulares y de acuerdo a los perfiles que las instituciones público o privadas precisen.

Sin embargo, respecto de graduados, dijo que existe un sistema de registro de su próxima inserción laboral al momento de egresar de la carrera, conforme encuestas y datos estadísticos, pero que sólo tienen información temprana de los mismos, de modo que no se sostiene en el tiempo, es decir luego de dos o tres años de egresados.

Agregó que hay consenso general en la preocupación de implementar sistemas que lleven a cabo la articulación de la teoría y la práctica, no sólo de la temática penal, que en el año 2018 la carrera de abogacía, aún está en proceso de acreditación, y uno de los estándares requeridos, es justamente la implementación de las horas prácticas y actividades afines respecto de las mismas, como clínicas jurídicas, consultorios jurídicos gratuitos.

Entiendo que las palabras del decano condicen en este punto directamente con lo aprendido en el seminario *“La configuración de la universidad en Argentina. Una mirada histórico-política e institucional”*, donde aprendimos, junto al profesor Raul Muriete la Escuela de Derecho y luego Facultad de Ciencias Jurídicas se habría iniciado en la cuarta etapa de la UNPSJB a la cual denominó *“de legitimación”*, que transcurrió desde 1997 hasta la fecha, ergo, 2019, hallándose actualmente en este mismo proceso, en el

que se dieron acreditación de carreras y facultades, aperturas de nuevas ofertas regionales, consolidación de concursos y cátedras. Las tres primeras etapas corresponden a la periodización realizada por Brígida Baeza en el texto La Universidad Nacional de la Patagonia como agente de desarrollo 1973/2002, en la cual las facultades de derecho ni está mencionadas siquiera como proyecto de creación de escuelas universitarias.⁶

De modo que pese a ser derecho una carrera tradicional de las que generalmente se instalan en primer término en la mayoría de las universidades, en el caso nuestro de la U.N.P.S.J.B. no fue así, se iniciaron otro tipo de facultades, más ligadas a las ciencias naturales y profesorado.

La primero llamada Escuela de Derecho, y posteriormente Facultad de Derecho fueron de las últimas creadas, entiendo que por esas razones el proceso de articulación con otras áreas operativas, como la extensión universitaria, bolsa de trabajo, sistema de pasantías y proyectos de articulación para la enseñanza de la práctica profesional se encuentren más retardados o en proceso de ideación pero sin consolidación específica. Será cuestión de ponerse a trabajar inminentemente al respecto, porque los estudiantes, noveles trabajadores y docentes lo necesitamos.

En otras palabras se confirmó lo que planteaba el Decano en la entrevista, que aun está en proceso de acreditación, que se tiene en cuenta que para cumplir con los estándares requeridos hay que implementar este sistema de articulación con la práctica y está ideado pero aun en materia penal, sin propuestas concretas, pese a la existencia de una asignatura de práctica profesional, la cual cursé como estudiante en el año 2008.

Continuó el Decano afirmando que todo esto ha llevado a propiciar la actualización de los programas de cátedras, y la necesidad de implementación en las distintas sedes de actividades de articulación. Por ejemplo en Comodoro Rivadavia, se aprobó en el último consejo directivo el consultorio jurídico gratuito, el cual consiste en la implementación de un sistema de prácticas supervisadas por docentes respecto de asuntos de consulta de particulares (pero aquí está excluida la materia penal).

⁶ Baeza B., N. 2002. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco como agente de desarrollo (1973-2002). Programa De Evaluacion Institucional Permanente Secretaría de Planeamiento Universitario U.N.P.S.J.B.en<http://autoevaluacion.unp.edu.ar/wpcontent/uploads/2009/04/HistoriadelaUNPSJBBaeza.pdf>

De esta entrevista puedo rescatar que se hizo notoria la preocupación que soslaye a este trabajo final, en cuanto a la necesidad imperiosa de cambiar la forma de enseñar derecho en general, y la rama de derecho penal en particular, que si bien resulta evidente el hecho de que resulta bastante escueta la formación en práctica profesional cuesta diseñar modelos que vengán a implementar de cuajo lo que a todas luces resulta una obviedad y se sigue transmitiendo el modelo magistral, pero es muy bueno que ya somos muchos los que tenemos estas ideas en mente.

Resultó interesante el dato que aportó en cuanto a que en el año 2018 la carrera de abogacía se encuentra aún en pleno proceso de acreditación, y uno de los estándares requeridos es justamente la implementación de horas prácticas y actividades afines, lo cual se condice con el marco histórico de creación de la Facultad como tal, su anterior conversión desde Escuela de Derecho creada en el año 2006 a Facultad formada por asamblea universitaria recién en el año 2009.

Esto permite sostener que esa dificultad en aplicar los recursos prácticos en alguna medida pueda obedecer a una etapa madurativa si se quiere en el desarrollo curricular de la formación académica, pero a la que se llegará en el futuro inmediato (esto también sugerido por la preocupación revelada por el decano en tal sentido).

Y también encuentra puntos de contacto con el análisis del programa curricular de la asignatura derecho procesal penal de la sede de esta ciudad de Comodoro, ya que el mismo fue recientemente modificado en diciembre de 2018, lo que se condice con las palabras del decano en cuanto a la etapa universitaria en pleno proceso de acreditación.

En tal orden de ideas, y recuperando lo aprendido en el seminario "*Currículum y planificación de la enseñanza en la universidad*" de la especialización, donde pude trabajar puntualmente con el programa de la asignatura "Derecho Procesal Penal" de la carrera de Abogacía de nuestra universidad y sede, decidí realizar una breve mención del estudio del referido currículum.⁷

Debo decir aquí que me llevé una grata sorpresa al ver que el mentado programa fue reformado a fines del año 2018, porque entiendo que el actual es totalmente

⁷ Ver anexos de los dos programas curriculares de estudios de la asignatura mencionada.

superador del anterior, en relación a los puntos centrales de este trabajo final por lo que tuve que actualizar el análisis del nuevo plan que rige hoy por hoy, pero de todos modos quise dejar ambos programas como anexos para comparar y hacer visible cómo de a poco se van implementando las herramientas metodológicas aptas para articular la teoría y la práctica.

En el anterior programa muchos eran a mi criterio los elementos que había sugerido reformar. Haciendo breve mención de los mismos, sin profundizar su análisis por exceder el marco requerido por el presente trabajo, era relevante repensar y rediseñar la exposición de objetivos posicionando el acento aún más en los logros de los alumnos y no en las expectativas docentes (Feldman, 2010, p. 2 y Tyler, 1949, p. 131 en El modelo de proceso en acción, 1982)

Era pertinente agregar al mencionado programa una fundamentación del proyecto, profundizar los contenidos mínimos más importantes y actualizar los contenidos a la luz de las reformas legislativas y jurisprudenciales más actuales; máxime teniendo en cuenta el campo disciplinar del derecho que está y ha estado en constante reforma en los últimos años.

Tengo muy presentes las palabras de la profesora Pichl en clase con las que aconsejó al abordar el sistema de organización modular ideando el plan de estudios con “prospectiva”, es decir diagramando el plan de trabajo con proyección de futuro, habida cuenta del tiempo que conllevaría obtener la titulación de grado para los destinatarios del programa, lo que permite concluir que el programa curricular de la asignatura en cuestión como programa prescripto en el nivel mesocurricular se había tornado bastante obsoleto, en virtud de que databa del año 2009.

En el mismo norte, obsérvese el ítem “Casos de jurisprudencia” del referido organigrama, en el que se pueden ver los años de los fallos citados, resultando el más actual es el caso de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Casal, que data del año 2005, siendo superador de ello el actual programa por contemplar abiertamente citas de fallos sin limitarse a unos taxativamente.

Por último, también resultaba pertinente agregarle los criterios de evaluación a aplicar, en los que sugeriría imprescindible integrar el método del caso o evaluaciones activas con resolución de casos a libro abierto como puntapié protagónico a la hora de acreditar el aprendizaje.

Tras analizar el componente o ítem: “Estrategias metodológicas o metodología de trabajo”, también surgía imperiosa la necesidad de ofrecer métodos de enseñanza óptimos para contribuir al educando en la comprensión experimental de los conceptos teóricos adquiridos, su aplicación concreta en los casos que en el futuro en su calidad de profesionales del derecho deberán afrontar, asesorar y dilucidar, lo cual se vislumbró en el actual plan con ejercicios especificados en tales sentidos, como debates de películas, por ejemplo.

Parafraseando a Alicia Camilloni como punto de partida para fundamentar la idea propuesta, compartiendo sus expresos conceptos cuando reza: *“...la simple actualización de los currículos en términos de necesidades científicas, tecnológicas y profesionales presentes es insuficiente (...) Entre estos requerimientos urgentes del presente se encierra la previsión respecto de la relación que se debe establecer entre la formación que se brinda en la universidad y la preparación para el trabajo, la que debe facilitar la conversión de los conocimientos adquiridos en saberes y actitudes” (...)* “Con este fin se deben planificar cuidadosamente los programas de formación incluyendo sólida formación teórica y aprendizaje experiencial que den cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado...”⁸

Muchísimo se ha superado con el actual programa de Derecho Procesal Penal de la sede Comodoro Rivadavia de la facultad de derecho de la U.N.P.S.J.B., vigente desde el 30/11/2018, de hecho la distribución de carga horaria semanal de teóricos y teórico prácticos se modificó sustancialmente, obsérvese que actualmente se señalan de un total de 112 horas, 80 teóricos y 32 prácticos, contra el número de cero prácticos y 112 teóricos que tenía el anterior régimen.

Ya no se enmarcan fallos anacrónicos como en el anterior programa, sino que se deja abierta la posibilidad de incorporar nueva doctrina y jurisprudencia, lo cual tiene un corte de prospectiva como nos enseñó la docente de currículum.

Al finalizar cada unidad se indican pautas de trabajos prácticos para llevar a cabo, como juegos de roles, creación de cuadros comparativos, análisis de casos y de fallos, confeccionar escritos judiciales varios, etc, lo cual se condice plenamente con la propuesta que yo tenía en mente, tal como lo expuse párrafos arriba.

⁸ Camilloni, Alicia R. W. de, “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario” (2001). En Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. Organización Panamericana de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires, p. 11 y 12.

Al indicar la metodología de trabajo se hizo alusión a que las clases teóricas serán expuestas con diálogos de los diferentes temas, lo cual, se traduce, a mi entender, a eliminar el monólogo que configura la clase magistral, lo que deviene en diálogo con los estudiantes articulando los temas teóricos con la realidad de casos, también mencionaron trabajos prácticos grupales, exposición de power points, extractos de películas y videos de audiencias, lo cual articula muy bien con todo lo aprendido en TICS y recursos multimediales para el aprendizaje.

En cuanto a la forma de evaluación, quizás estaría bien que se puedan articular las enseñanzas de Ingrid Sverdlick y Susana Wasserman en relación a plantear formas menos ortodoxas y tradicionales que permitan que se autoevalúen los estudiantes o se lleven a cabo procesos de acreditación que sean en sí mismos procesos de enseñanza como ser con libro abierto por ejemplo.

Repito que fue una grata sorpresa encontrarme con tal reforma en el programa de estudios, porque como dije al analizar el anterior, era necesario e inminente modificarlo, y en líneas generales me pareció muy acertada la modalidad del mismo, a cuya letra me remito para su cotejo.

Entiendo que enseñar y evaluar derecho procesal penal de esta manera resulta más óptimo para que tanto el docente como los estudiantes puedan crecer juntos en este mundo con constantes transformaciones sociales, respecto de las cuales resulta vital que los operadores del sistema jurídico estemos sensibilizados para poder dar respuestas concretas ante los conflictos suscitados.

Continuando con el abordaje de las posibles formas de articular la teoría y práctica una manera es trabajar en conjunto con el área de extensión universitaria ofreciendo un servicio a la comunidad con los estudiantes, o lo que se denominan las “clínicas jurídicas” como sistema similar a las de las prácticas hospitalarias en el área de medicina, pero para comenzar con el cambio, entiendo, no es necesario ir tan lejos.

Este tipo de intervenciones más macro organizadas por decirlo de algún modo las aprendí en el seminario “*Debates Actuales sobre la universidad en la región y en el mundo*”, en la que explicaron que existen diversos tipos de planificación de políticas públicas en materia de extensión universitaria, las que pueden clasificarse en dos grandes grupos como unidireccional o bidireccional, es decir, una manera en la que la universidad

aporta a la sociedad de un modo más bien de neto corte evangelizador o más bien de una manera de retroalimentación conjunta entre sociedad y universidad, en una suerte de proceso de ida y vuelta continuo y de mutuo enriquecimiento.

En esta última dirección es la que ha apuntado Boaventura De Sousa Santos, al referirse a un proceso de mercantilización y globalización neoliberal de la universidad, en todas sus funciones y que ha catalizado la actual crisis que atraviesa esta institución (De Sousa Santos, 2005).

La articulación de la teoría y práctica en la construcción del oficio de abogado puede aplicarse llevándose a cabo un tipo de trabajo en conjunto con el área de extensión universitaria. De Sousa Santos (2005) define la extensión solidaria, como enfoque fundamental para garantizar la legitimidad y para que esta función no se convierta ni en asistencialismo, ni en mercantilización. Este autor plantea que el conocimiento científico es muy importante pero no es el único que es válido; (conocimiento universitario - pluriuniversitario).

Por eso, dice que la clave es buscar aliados en grupos sociales que la universidad nunca cuidó, porque estos sectores no tenían antes acceso a la universidad. Si traslado dicha afirmación al binomio U.N.P.S.J.B. y falta de articulación entre teoría y práctica, podría sugerir que sería enriquecedor que la relación entre ambos continuara generando propuestas y acciones positivas en materia de extensión, tal como está implementado en la UBA, según lo afirmaron los abogados allí recibidos entrevistados.

Pero no es la única forma, también con métodos más micro políticos se pueden usar ejemplos para graficar en casos concretos lo aprendido, con sólo tomar la mayoría de los exámenes finales con código y libro en mano resolviendo casos prácticos como los problemas matemáticos ya se avanzaría muchísimo en relación a la situación actual de la enseñanza del derecho.

Una materia pendiente en mi haber es reconciliarme con la tecnología, tal como lo aprendí en el seminario "*TICs y recursos multimediales en la enseñanza universitaria*", de la mano de los docentes Andrea Minzi, Horacio Avendaño y Horacio Philip. En tal contexto, Minza me enseñó la pertinencia y utilidad que detentan las TIC como partes de entornos de aprendizaje, reflexión, comprensión y comunicación

conformando elementos propios de los otros recursos, de las distintas materias curriculares.

No como herramientas aisladas y apuntando a que la apropiación de TIC sea adecuada y significativa. (Minzi, 2008, p. 6)

Soy consciente del valor que tiene el adoptar todos los recursos tecnológicos en el aula para optimizar los medios didácticos y para lograr un lenguaje más ágil dinámico y vertiginoso al que están acostumbrados desde la cuna misma nuestros educandos.

Este constituyó uno de los desafíos que más me costaron de la especialización y se que debo aplicarlos más a mi vida profesional como enseñante, pero me cuesta y bastante.

Aprender a utilizar para la práctica áulica estos dispositivos en consonancia con el concepto de "ingeniería del recurso", el cual indica que más allá del medio utilizado lo importante es que el conocimiento se transmita, que se logren buenos canales de comunicación.

Así, me resultó significativo del seminario de TICs el dejarme abierta la necesidad (desde el rol docente) de observar al grupo de estudiantes, de "tener que reconciliarme" con la tecnología para lograr un mayor acercamiento a las nuevas generaciones y así indagar en la batería o ingeniería de recursos a los diferentes recursos tecnológicos propios de los estudiantes... para así hablar en el mismo lenguaje multimedial y lograr una comunión comunicativa.

También considero que hay que modificar los criterios de evaluación a aplicar, en los que sugiero imprescindible integrar el método del caso como puntapié protagónico a la hora de acreditar el aprendizaje y evaluación de la misma y por su parte, colocando especial énfasis en la necesidad de ofrecer métodos de enseñanza óptimos para contribuir al educando en la comprensión experimental de los conceptos teóricos adquiridos, su aplicación concreta en los casos que en el futuro en su calidad de profesionales del derecho deberán afrontar, asesorar y dilucidar.

En el mismo sentido, constituyen experiencias similares a la transmitida por el Dr. Néstor Lago en su artículo "Escuela de ayudantes", en la que explicó que dichas escuelas se organizaron de manera empírica en el marco de las prácticas de medicina,

con un docente dotado de gran experiencia que se desempeñaba como tutor primero de un grupo de ex alumnos con calificaciones destacadas que participaban como docentes, acercando a los alumnos a la práctica de la especialidad.

Explicó que al crecer el número de estudiantes y complejizarse las tareas encomendadas se dio cuenta que no podía tener un trato tan personalizado con cada uno de los estudiantes y lo llevó a replantearse el concepto de "ayudante" para llegar a la conclusión de que estaba errado al concebir a los alumnos como ayudantes, dado que implica meramente asistir al docente, sino que por el contrario debía reinvertir los roles y posicionar al estudiantado en el rol de alumno como centro del dinámico proceso de aprendizaje enseñanza. (Lago, 2001, p.123, 124).

Un pilar fundamental del presente trabajo en este sentido está dado por las teorías de Celman que conciben a la evaluación como parte constitutiva del proceso metódico de enseñanza y que a su vez estipulan que no todo tipo de evaluación está configurada para todo tipo de práctica ni disciplina, ya que en el preciso caso se entiende que tal método evaluativo es el ideal para el campo disciplinar en el que me desarrollo.

Esto último lo transitó en carne propia cuando me presenté a concursar una vez recibida para acceder a cargos en el poder judicial, en cuya mayoría de veces me hacían resolver casos prácticos, a libro abierto. Ahí pude vivenciar el aprender en el marco de la misma evaluación y me di cuenta que era mucho más comprensible y enriquecedora esa forma de acreditación, pero además de eso, para el propio docente o tribunal evaluador, les permitía evidenciar de una manera más cabal las incumbencias y condiciones para el puesto del evaluado.

En la misma línea de pensamiento, la autora citada sostiene que la evaluación no puede ser un apéndice del aprendizaje y enseñanza sino parte fundamental de los mismos, con valor autónomo en sí (Celman, 1998, p.3). Añade que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Celman, 1998, p.6).

Así como también propone dejar de concebir a la evaluación como un modo de constatar el grado en que los estudiantes hayan captado la enseñanza para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar de manera trascendental al proceso educativo (Celman, 1998, p. 8). Dicho en otras palabras, de este modo la evaluación se fusionaría con las estrategias metodológicas.

Con todo lo explicitado aquí quiero decir que no pretendo exponer una manera específica acerca de cómo hacerlo, de cómo implementar estas ideas, de hecho, creo que no podría pretender tan exuberante propuesta, por ende no quiero presentar un modelo de cómo aplicar lo que planteo. Lo que quiero es gritar a los cuatro vientos: *“paremos con la clase magistral, y enseñemos la práctica del derecho, ayudemos a que aprendan el oficio”*.

3. d.- La articulación y su incidencia en el mercado de trabajo

En relación a la articulación sostenida, Alicia W. Camilloni enseña que entre los requerimientos urgentes del presente se encuentra la previsión respecto de la relación que se debe establecer entre la formación que se brinda en la universidad y la preparación para el trabajo, la que debe facilitar la conversión de los conocimientos adquiridos en saberes y actitudes asociados a calificaciones académicas y profesionales.

Refiere que luego de siglos de controversia acerca de cuál debe ser el tipo de formación ofrecido por las universidades, discusión apaciguada en favor de la tendencia a considerar que la misma debe formar profesionales para desempeñarse en el trabajo, la investigación y la docencia, agrega, el éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de “aprendizajes auténticos”, esto es, aquellos en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos saberes, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real.

Con este fin se deben planificar cuidadosamente los programas de formación incluyendo sólida formación teórica y aprendizaje experiencial que den cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado, y que contemplen sistemáticamente actividades de resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyecto (Camilloni, 2007, p. 11 y 12).

María Martina Garra en su artículo publicado: “Una mirada en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata” estudia la situación de enseñanza de derecho en la Universidad de Mar del Plata.

Refiere sobre los obstáculos que se presentan por la distancia existente entre los contenidos puramente teóricos que se brindan en la facultad y la realidad práctica de los futuros abogados y de igual manera los modos hegemónicos que la evaluación de los aprendizajes asume, se reduce mayormente a la repetición teórica de información.

Hace mención de que el plan de estudios de la Facultad de Mar del Plata tiene muy pocas asignaturas prácticas y sólo ubicadas en el ciclo común orientado (al igual que en la Universidad de Buenos Aires que se hacen sobre el final de la carrera), ubicando a la formación práctica como anexo de aplicación de la principal teoría, ocupando un lugar de adicional accesorio de la más importante y primaria teoría.

Asimismo analiza la incidencia de estos temas con la incorporación al mercado de trabajo, respecto del cual si bien parte de la premisa de que la universidad no tiene que preparar al egresado para su primer trabajo, concluye afirmando que dicha institución sí debe darles las herramientas para poder generar las competencias que así lo permitan. Continúa su línea sosteniendo que el problema nace cuando estas competencias no pueden auto-generarse en función del conocimiento que provee la universidad, que siempre que hablamos de conocimiento universitario hablamos de conocimiento teórico, aún del que deba relacionarse con la práctica.

Desde ya, dice en similares términos, no se desconoce la necesidad de asignaturas teóricas: En la enseñanza universitaria, en realidad, no hay asignaturas que no sean teóricas, ya que lo que enseña la universidad es, precisamente, teoría. El problema se señala cuando la práctica se escinde de la enseñanza universitaria y queda pospuesta para otras instancias. No reconocer el valor de la práctica implica un verdadero desacierto.

Revaloriza la enseñanza de la práctica penal como integrada junto con la teoría que despierta gran interés entre los educandos, cosa que no se logra en la práctica profesional civil.

En el trabajo de Carlos de Miranda Vázquez se puntualizó la necesidad de plantear una reforma revolucionaria en la docencia universitaria y se trazaron las bases metodológicas de cómo llevarla a cabo articulando la teoría con la práctica con el objetivo primordial de formar profesionales aptos que “aprendan a hacer”.

En tal sentido dijo: *“... en la Facultad de Derecho de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) llevamos cierto tiempo inmersos en un profundo proceso de reflexión acerca del modelo docente que queremos desarrollar. En este sentido, se ha advertido que la profesión jurídica –y en particular el ejercicio de la abogacía-, que, por cierto, atraviesa momentos delicados, requiere un nuevo perfil de graduado. Ya no basta con “saber” en el sentido de acumular conocimientos, con mayor o menor brillo. Ahora, de lo que se trata es de “saber hacer”. Razón por la cual creo que la universidad debe replantearse su cometido y orientarse progresivamente hacia la formación de profesionales, lo que, como es natural, incluye la transmisión del conocimiento. Y tengo para mí que por esta senda discurre el ideario básico del conocido como Plan Bolonia (...)” “aprender a hacer uno por sí mismo”, o lo que es lo mismo, “aprender haciendo...”*⁹

En este punto no puedo dejar de mencionar los datos obtenidos en la entrevista realizada al Decano actual (2019) de la Facultad de Derecho de Comodoro Rivadavia, quien expresó, como ya se expuso, que aún en este año la carrera está en período de acreditación y resta aplicar los estándares requeridos en tal sentido.

Por su parte, los penalistas entrevistados también se refirieron al respecto, afirmando la mayoría de los entrevistados de manera coincidentes entre sí y para con la redactora que en relación a que se les ha hecho difícil incorporarse al mercado de trabajo, y que eran muy mal pagos al comienzo, si es que eran abonados sus servicios, salvo para aquellos que se recibieron ya siendo parte de algún órgano como el poder judicial por ejemplo.

En tal sentido, nótese que la entrevistada L L, quien se recibió en la UBA en el año 2000 también hizo mención de la clase magistral como mayoritaria en todas las cátedras, salvo excepciones que rememoraba como extraordinarias, literalmente dijo: *“...las clases eran un embole. Rara vez se hablaba del sentido de la abogacía, de los roles, del trabajo de quien se recibe. Repetición de leyes, conceptos dogmáticos. Cero link con la realidad. Considerar que yo estudié en plena época menemista, con un desguace del estado y en pocas materias tuve algún contacto con el afuera...”*

⁹ de Miranda Vázquez, C., 2015, “Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal”. P. 6.

Y en relación a las herramientas aportadas para la salida al mercado de trabajo dijo que cuando egresó, por lo menos, la universidad no les entregaba ninguna herramienta real para iniciar el ejercicio.

Por todos los motivos expuestos, no puedo soslayar que para mi modo de ver, todas estas dificultades encuentran su génesis en la escasa preparación para el oficio que se da en la facultad y que va de la mano de la inconsistente relación y articulación entre la formación teórica y práctica.

3. e.- El poder en el vínculo educativo

En lo personal veo demasiado seguido como está muy arraigada esta cultura de dominación aún en los docentes más progresistas, al punto tal que ni ellos mismos se percatan de sus métodos o concepciones rebajadoras respecto a los estudiantes.

Para mi, por más que nos coloquemos en ronda, nos saquemos los zapatos y respiremos profundo, si no se concibe realmente al estudiante como una persona igual al enseñante, no se podrá eliminar nunca el preconcepto de colonizador superior del modelo educativo, ni mucho menos el trauma de la parábola o mito de la posición de infante-estudiante de la que hablaba Baquero.

Este último, al referirse puntualmente, a la posición de infante heredada del modernismo, que aún hoy se mantiene en los alumnos adultos de posgrado, y entiendo que esta metodología que pretende una participación activa en la construcción del conocimiento en una dinámica bilateral y retroalimentativa corta esa localización y rol del estudiante para situarlo en un espacio de mayor creatividad, poder y crecimiento.

A nivel personal, escuchar las clases de Baquero y leer parte de su obra en particular respecto a la posición de infante y el dispositivo escolar fue muy conmovedor para mi porque implicó ponerle nombre y apellido a una sensación que siempre viví en carne propia, a flor de piel, implicó explicar por qué fui siempre tan tímida a la hora de ser estudiante universitaria y tan desinhibida automáticamente al posicionarme como docente.

Entiendo que Paulo Freire ha sido uno de los grandes maestros que ha intentado luchar contra esos paradigmas, partiendo de la base de la alfabetización respetuosa de la diversidad cultural de los alfabetizados. Por ello, su obra resulta conmovedora y revitalizante de estos conceptos.

También Frei Betto lo dice en otros términos en el libro que escribió con Freire cuando explicaba cómo usando herramientas del teatro ayudó a campesinos y obreros a romper con preconceptos que lo posicionaban como oprimido, y con posturas corporales que confirmaban esa tesitura (Freire-Betto, 2014, p. 35).

En idéntico sentido esbozó sus palabras el maestro Rancière en “El maestro ignorante” cuando literalmente decía: “...no se trata de crear sabios. Se trata de levantar a aquellos que se sienten inferiores en inteligencia, de sacarlos donde se estancan (...) se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores...”¹⁰

Otro autor resonante que dio origen a estas mismas concepciones fue Edgardo Lander, quien rezó que con el inicio del colonialismo en América comenzó no sólo la organización colonial del mundo sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Este mismo autor nombra a la universidad como una de las instituciones que vino a repotenciar este estado de cosas, esta minusválida relación entre los que detentan el conocimiento, el poder europizante y los más “incultos”. (Lander, 1993, p. 10 y ctes.).

Coincido con Lander en que la universidad ha sido una institución que desde el modernismo se ha utilizado para asegurar la hegemonía de poder de las clases dominantes en muchos momentos, y que ha resultado eficiente para generar un patrón de creación de verdades, en muchos casos proclives a favorecer el mercantilismo. Por eso hago hincapié en la necesidad de repensar nuevas fórmulas destinadas a transitar y proyectar los métodos de evaluación y enseñanza desde una óptica bilateral de retroalimentación y crecimiento compartido.

Asimismo, recojo la postura de Mastache respecto a la necesidad de que el docente pueda tener la capacidad de renunciar al deseo de poder omnipotente sobre los otros y sobre sí mismo, de manera de reconocer a sus alumnos como legítimos otros para

¹⁰ Rancière, 2014, “El maestro ignorante”, Barcelona, Laertes, p. 115.

contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a la formación de sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente (Mastache, 2007, p. 405).

Gratamente por una bella causal casualidad me topé con un libro que me sirvió en gran parte para darle sentido y orden a mis ideas centrales de este trabajo, al punto que constituyó estado de arte y marco teórico al mismo tiempo por excelencia, se trata del profesor Dunkan Kennedy que escribió *“La enseñanza del derecho –como forma de acción política-”*.

En tal obra Kennedy como partícipe fundante de la Escuela Crítica del derecho desarrolla sus preceptos, poniendo énfasis en la necesidad de dar protagonismo a los estudiantes de derecho a la hora de aprender los conceptos y hace mucho hincapié en que logren percatarse de que toda decisión que se trae a manos de resolución por parte del derecho es de índole político, por lo que es muy importante tomar conciencia de ello y colocarse en la vereda (política) que llene sus convicciones con mayor fidelidad.

Lo que más me cautivó de este autor no fue tal visión política, sino lo atinente a la humildad referida con la que el docente debe encarar las clases para lograr un genuino proceso de aprendizaje enriquecedor y multidireccional, en donde todos aprenden de todos y nadie se cree más ni mejor que nadie.

Esto significa, repito, abandonar las prácticas evangelizadoras que tanto tenemos arraigadas en nuestro chip histórico cultural y lograr despojarse de esa famosa posición de infante de la que habla Baquero, la que, a mi modo de ver, se ha fortalecido en las generaciones de estudiantes que se formaron post período dictatorial y retorno de la democracia en Argentina a partir del año 1983, justamente porque fueron los que pudieron ver en la historia reciente, a través de testimonios muy cercanos, que el poder hegemónico podía y efectivamente hacía desaparecer a los que se atrevían a desafiar los modelos preestablecidos.

En el sexto seminario: *“Los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios”* el profesor Baquero nos habló de la posición de infante.

Aprendimos allí que este profesor cuestiona y problematiza justamente esa concepción (de infante) internalizada en el estudiante, cuando dice que los dispositivos

pedagógicos crean las condiciones y tienden a perpetuar la *posición de infante* en el educando, con prescripciones de rol, porque se espera que hagan determinadas cosas/ sean de determinada manera, y no de otras, tanto explícita como implícitamente, más allá de la edad cronológica o etapa vital en la que se encuentre, enfatizando con esto que la posición de infante no es propia de la niñez sino de los sujetos que están inmersos en un sistema educativo. (1998, p. 1-2)

Eso es lo que pretendo romper en la preparación de abogados para formar profesionales más hábiles que se apropien del conocimiento y logren soluciones puntuales a problemáticas con teoría y práctica relacionadas en un amorío íntimo y casi inseparable, que empodere al estudiantado en el proceso de aprendizaje.

En idéntico sentido, expreso literales palabras de Dunkan para que vean lo que quiero decir con sus propias letras: ... *“Lo que queda del viejo programa, a mi entender, es que yo quiero que haya muchos momentos en el aula en que los estudiantes interactúen entre sí de una manera igualitaria, que trabajen juntos y no unos contra otros, que realicen ejercicios cooperativos y no competitivos. Un objetivo que jamás logré cumplir tanto como hubiera querido es que mis alumnos sientan que saben paso a paso que están aprendiendo. Si hay algo que continúa siendo muy autoritario en la facultad de derecho es el hecho de que los doce posible permitir que los estudiantes sientan que saben lo suficiente acerca del tema que aprenden en cada clase, a tal punto que sientan que están a cargo de su propia experiencia de aprendizaje. Esto genera una especie de dependencia infantil respecto del profesor que dice “esto está bien/esto está mal” , que pasa de un estudiante a otro y los deja básicamente indefensos”...*¹¹

En esta frase no sólo habló del paradigma evangelizador, sino del mito del infante de Baquero y las enseñanzas del profesor Rivas Flores cuando lo refirió en los siguientes términos: *“...No tiene sentido imponer al otro, porque ese otro construye marcos referenciales de comprensión de la realidad desde su identidad, su historia, su experiencia... su subjetividad...”*¹²Y no sólo teniendo la subjetividad del que educa, sino del que es educado porque es un proceso intersubjetivo.

¹¹ Kennedy D., 2014, “La enseñanza del derecho como forma de acción política”, Siglo XXI, p. 100, 101.

¹² Rivas Flores I, Año, “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa” p.18.

También se entrelaza con la noción aportada por Ingrid Sverdlick de investigar y enseñar en un mismo proceso político que le otorgue poder al estudiante como sujeto de políticas públicas y no como un mero objeto sujeto a las políticas públicas, así, la autora literalmente dijo: *“...La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos – que llevan implícitos saberes teóricos-y con los saberes académicos- que a su vez han sido producidos con saberes empíricos. La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas, anima a tomar la palabra y posicionarse en el espacio político...”* (Ingrid Sverdlick, p. 43, La investigación educativa como instrumento, 2007)

Es lo mismo que los grandes maestros Paulo Freire y Frei Betto nos explican en “Esa Escuela llamada Vida” donde en suma nos explicaban que no hay mejores culturas que otras, sino culturas paralelas.

Así, Frei Betto rezaba: *“En general el maestro crea con el alumno una relación prepotente, en la cual él no contribuye al proceso educativo. Si contribuye a reforzar su dominación como maestro o profesor. Al situarse frente a la clase y emitir conceptos que los alumnos no consiguen descifrar,(...) que para saber (el alumno) depende del profesor, si es que éste se dispusiera a dar una migaja de su saber...”*¹³

Esto lo graficó el mismo autor cuando le expresó a la campesina “María” que ella sabía mucho sobre cocina, que ella no se moriría de hambre ante una situación de necesidad y el más catedrático intelectual “Dr. Raúl” si, con el fin de ayudarla a visualizar la importancia y valor de su conocimiento. (Betto, 2017, p. 48)

En idéntico norte, Freire lo explicaba al revelar como se dio cuenta de que debía hacer un cambio profundo en su manera de encarar las charlas orales con los grupos populares de Brasil, y en vez de pretender “dar cátedra magistral” a los padres sobre como criar a los hijos, debía detenerse a escucharlos y ver qué podía aprender él mismo de ellos, saliendo de su propia postura elitista según la que: *“...el que sabe más, el que tiene un cierto saber considerado exacto, riguroso, piensa que sólo él sabe. Y que los demás, a los que él quiere dirigirse, como no saben, necesitan escucharlo para aprender.*

¹³ F. Betto, Ob. Cit., 2017, p. 26.

Y si es así, entonces cabe a quien sabe determinar lo que debe ser dicho para que el otro también sepa...” (Freire, 2017, p.9).

Esto es lo que en otras palabras expuso Guillermo Nicora en relación a la enseñanza del derecho, al explicar que el modo en que se educa no es ingenuo. En tal sentido lo cito textualmente: *“...La enseñanza dogmática y exegética produce individuos que tenderán a consolidar lo establecido y a reaccionar en forma negativa frente a la novedad. Es decir, conservadores. No podemos asombrarnos entonces cuando vemos que las dictaduras del siglo XX nutrieron sus cuadros técnicos con Abogados, ni de que, comparativamente, los estudiantes de derecho prefieran las opciones políticas de derecha sobre las de izquierda, con mucha más frecuencia que la mayoría de las otras Facultades de la misma universidad...”*

... En cambio, si queremos formar Abogados dispuestos a cuestionar el orden establecido, que tengan una actitud proclive al cambio, que tengan capacidad de mirar críticamente la perdurable herencia colonial en la legislación (que hace un siglo y medio el Constituyente mandó reformar “en todos sus ramos” art. 24 de la CN), tendremos que adoptar una pedagogía que empiece por permitir (mejor, por alentar) la crítica a los mensajes del establishment académico.

Y aún cuando no tengamos espíritu revolucionario, no hay dudas de que un alumno entrenado para comprender los problemas y reflexionar sobre ellos, estará mejor preparado para la profesión que otro que sólo es capaz de recitar lo que decía la ley vigente el día que cursó la materia.”¹⁴

Estas ideas se conectan directamente con la necesidad de abandonar los conceptos pedagógicos hegemónicos de colonizar el saber, concibiendo al educando en situación de desventaja y situando al docente en un lugar de poder evangelizador y transmisor de verdad, sino por el contrario vislumbrando al proceso educativo como una dinámica de retroalimentación y crecimiento conjunto de ambos (enseñante y estudiante).

¹⁴ Nicora, G., 2010, ponencia “Los métodos de enseñanza más adecuados para el sistema acusatorio. El aprendizaje activo: un método de enseñanza para el acusatorio”, p. 4.

4.- CONCLUSIONES

Fiel al espíritu expositivo del presente, voy a realizar dos tipos de cierres, uno de corte ensayístico, el segundo de tinte narrativo que decidí compartir con el tribunal evaluador.

4. a.- Cierre ensayado

Creo que pude poner en evidencia lo obvio, es decir que en las aulas de derecho, y en particular en las ramas penales se torna urgente la necesidad de cambiar ya la forma de enseñar.

Pero además de eso, pude rescatar otras varias ideas. Por una parte, que no es una tarea sumamente difícil, sino que es más sencillo de lo que parece, con sólo introducir análisis de casos y evaluarlos mediante su resolución a libro abierto ya se avanzaría a pasos agigantados.

Con esto no desconozco el gran valor que tienen metodologías más complejas de articulación entre teoría y práctica, como las vistas en el área de extensión por ejemplo, pero quiero resaltar que es una tarea mucho más sencilla de lo que parece.

También puedo afirmar que para lograr ese cambio de paradigma es necesario que los docentes modifiquen creencias arraigadas ancestralmente al saber del derecho, al mejor estilo del “Manual de zoncetas argentinas” de Don Arturo.

Una de tales ideas zonzas consiste en considerar que el mejor abogado será el que hable en términos más complicados y difíciles y la segunda zonceta estructural es pensar que los mejores profesores y estudiantes serán los que recuerden memoricen y detenten en su archivo mental conceptos teóricos o prácticos.

Por lo tanto, creo que los profesionales estamos requiriendo a gritos que se nos enseñe mejor, para lo que resulta imperioso eliminar ciertas ideas erróneas, para lo que no es necesario que se lleven a cabo grandes empresas fenomenales, sino que basta sólo con trabajar sobre casos y en la mayoría de los momentos a libro abierto, aun en las evaluaciones.

¡Eureka! Si la idea era producir nuevo conocimiento científico, creo que aquí está el meollo de mi trabajo, aunque parezca una obviedad.

Al escribir estas ideas, siento un alivio enorme, porque resulta mucho más fácil de lo que parecía y en cuanto retome las clases desde el rol docente, sé que todo esto junto con todo lo aprendido en la especialización lo voy a aplicar.

4. b.- Cierre narrativo

“... Confieso He pecado .. La he matado; me declaro culpable...”

Cuando me senté en ese banco y no me animé a pronunciar palabra por temor a no sé qué cosita podría pasar, cuando mis palpitations hacían presumir que el corazón iba a escaparse por algún poro y así morir desangrada de vergüenza, cuando simplemente no pude defender mi postura, lo que quería a gritos decir, cuando dejé que el profesor se quedara con el monopolio del saber, cuando sólo me limité a escuchar, a escuchar cosas que no estaban bien, a escuchar y tolerar frases inapropiadas, cuando callé lo que no estaba de acuerdo, cuando fui cobarde...

Porque tenía ganas de hablar y no podían salir esbozos de palabra o idea alguna, sino más bien respiraciones palpitadas, exaltadas, panicosas y estructuradas, porque quería y no podía, porque quise y no pude... porque no me atreví.. porque tenía un excesivo temor reverencial, porque los oscuros claustros medievales me daban vértigo, porque sentí que eran mejores que yo, que sabían más que yo, que les debía un respeto particular ...

Así, maté a la didáctica, maté a la pedagogía, maté mi aprendizaje del derecho, maté a la justicia y al derecho mismo, en otras palabras, maté a mi niña interior...

Intento superarlo, remediarlo, modificarlo...

¿Cómo? Simplemente así, cuando me posicione en el mismo lugar nuevamente, cuando otra vez me sienta en un aula, ya sea de un lado o del otro del mostrador, intentaré socavarlo, y hablaré, cantaré, gritaré si es necesario, lo que mi niña interior me agite vociferar y prepararé el escenario apto para que los educandos también se animen, también lo hagan.

Aunque no abandono la pregunta constante: -“después de todo, ¿sabían más?”

Por Analía Serra.-

4.- BIBLIOGRAFIA

Bachelard, (2007) "La formación del espíritu científico", Ed. Tauro S.A., pág. 302.

Baeza B., N. 2002. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco como agente de desarrollo (1973-2002). Programa De Evaluacion Institucional Permanente Secretaría de Planeamiento Universitario U.N.P.S.J.B. en [http://autoevaluacion.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2009/04/Historia de la UNPSJB Baeza.pdf](http://autoevaluacion.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2009/04/Historia_de_la_UNPSJB_Baeza.pdf))

Baquero, R (2008) "Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar". Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm>

Bourdieu, P. (1997), "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", En Bourdieu, P. (1997), Capital cultural, escuela y espacio social. Bueno Aires: Siglo Veintiuno Editores

Camilloni, A. (2007), "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Celman, S. (1998), "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", En AAVV (1998), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo

de Miranda Vázquez, C., 2015, "Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal". Universitat Internacional de Catalunya (UIC) Email: cdemiranda@uic.es. En REVISTA DE EDUCACIÓN Y DERECHO. EDUCATION AND LAW REVIEW (Fecha de entrada: 01-03-15. Fecha de aceptación: 15-08-15. Número 12. Abril 2015 – septiembre 2015)

Dubet, F. 2006. El declive de la institución, op. cit. Cap. 5: "El lugar del oficio: los formadores de adultos"

Feldman, D. (2010), "Los objetivos en el currículum y la enseñanza," En Feldman, D., Enseñanza y Escuela. Buenos Aires: Paidós. Pg. 2

Frei Betto, Paulo Freire, 2017, "Esa Escuela llamada Vida conversaciones entre Paulo Freire y Frei Betto"

Garra, M. C., "UNA MIRADA EN EL ÁMBITO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA" presentado en Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas" Grupo de Investigación "Pensamiento Crítico", Centro de Investigación y Docencia en DDHH "Dra. Alicia Moreau", Facultad de Derecho de la UNMDP. P. 1- 9. Año

Guelman, A. (2013). La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad. En: S. Llovomate, F. Juarros, G. Kantarovich (comps.). Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública (pp. 93 – 102). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Gómez Mendoza, M. y Álzate Piedrahita, M. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Pedagogía y Saberes No.33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 85 – 97.

Lago, Néstor. (2001). Escuela de ayudantes. En: Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001.Organización Panamericana de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. Pp 123- 130

Lander E (1993) "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas", ISBN 950-9231-51-7 Buenos Aires: CLACSO, 248 páginas.

Larrosa, J., Conferencia: La experiencia y sus lenguajes Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. P. 1 – 11

Kennedy D., 2014, "La enseñanza del derecho como forma de acción política", Siglo XXI, p. 100, 101Maggio, M. 2011. Profesores ejemplares. Prácticas memorables y perspectivas de Futuro. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=0FI2Jly3wIw>

Mastache, A.(2007), "Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educativo". (S/R)

Meirieu, Philippe. 2006. Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Graò, Barcelona. Capítulos 1, 2 y 3.

Minzi, V. 2008/2009. LAS TIC EN LA ESCUELA COMO POLITICAS DE INCLUSION DE NIÑOS Y JOVENES, en NOVEDADES EDUCATIVAS • N° 216/217 • Diciembre '08 / Enero '09, p. 1- 8.

Nicora, G., 2010, ponencia “Los métodos de enseñanza más adecuados para el sistema acusatorio. El aprendizaje activo: un método de enseñanza para el acusatorio” En VII Jornadas Nacionales de la Asociación Argentina de Profesores de Derecho Procesal Penal Tema 3: Universidad Atlántida Argentina. Año 2010. Pg. 1-15. FUENTE <http://www.profprocesalpenal.com.ar/archivos/7f59a19a-NICORA-EI-aprendiza-activo.doc>.

RIVAS FLORES, J I (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA), Año, “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”

Santos, B. de Sousa, Reinventar la democracia, reinventar el Estado, Clacso, Buenos Aires, 2005

Sennett, R. 2009. El artesano. Anagrama, Barcelona. Prólogo, capítulos 6, 7 y 8. Pgs. 217

Sverdlick, I. “La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio” en “La investigación educativa”, 2007, Ed. Novedades Educativas, NOVEDUC, p. 15 - 46

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de la política educativa. Documento de la Organización de Estados americanos, Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires

Tyler, 1949, Basic Principles of Curriculum and Instrucción Chicago, University of Chicago p. 131 en La investigación como base de la enseñanza (1982, Ponencia presentada en la Sheffield Polytechnic “El modelo de proceso en acción”.)

Tessio Conca, A., Brígido, A., Lista, C. y Begala, S. (2009). De ideales de justicia al vacío de saber, la experiencia de los estudiantes de derecho. En: La socialización de los estudiantes de derecho (pp. 53- 88). Córdoba: Hispania

Wassermann, S. (1994), "La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general", En Wassermann, S. (1994), Pp. 17- 93. Idem: El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu. La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general. Adaptado de Wassermann, Selma. El estudio de casos como método de enseñanza. (Capítulo 1) Buenos Aires, Amorrortu, 1994. En http://www.becasbicentenarioaccionescomp.unlu.edu.ar/sites/www.becasbicentenarioaccionescomp.unlu.edu.ar/files/site/metodo_casos.pdf

5.- ANEXOS

Entrevistas- Programas actual y anterior de la asignatura Derecho Procesal Penal de la UNPSJB de Comodoro Rivadavia

Entrevista al Decano de la Facultad de Derecho de la UNPSJB, Dr. Juan Manuel Irusta

1. ¿Cuál es su nombre completo, cargo actual que ocupa en la UNPSJB, período de su mandato y sede en que ejerce?

Soy Juan Manuel Irusta, mi cargo actual es DECANO de la Facultad de Ciencias Jurídicas, 13 de noviembre de 2017 a 13 de noviembre de 2021, el Decanato está en Comodoro Rivadavia.

2. ¿Ejerció otros cargos o funciones en la Facultad de Derecho? ¿cuáles? ¿y en qué períodos?

Si, ejercí como DECANO NORMALIZADOR, en los años 2007 a 2009.

3. ¿Cuántos profesores están actualmente dando clases en la sede de Comodoro Rivadavia de la Facultad de derecho en el presente año calendario?

Actualmente hay 84 profesores en la Sede de Comodoro Rivadavia en el año calendario.

4. De ellos, ¿Cuántos profesores tienen acreditada la carrera docente o alguna certificación o curso afín?

De los 84 sólo un 20% tiene carrera docente o curso afín.

5. ¿Existe algún plan de estudios, proyecto de extensión o preocupación docente en el ámbito del derecho penal puntualmente, que se ocupe de la articulación entre la teoría y la práctica en las metodologías de enseñanza? En caso afirmativo, podría aportar detalles de los mismos.

Respecto del derecho penal y la articulación entre la teoría y la práctica, existe dentro de la currícula docente una materia de práctica supervisada que permite que en tal materia, puedas vislumbrar desde un juicio oral, realizar alegatos, y actividades propias de la profesión en esta área. El plan de estudio actual contiene 2 prácticas profesionales, y 2 talleres con temática específica.

Actualmente no existe trabajo de extensión, en el área penal, si hay un posgrado referido a Procedimiento Procesal Penal.

6. ¿Hay articulado desde la Facultad de Derecho algún sistema de bolsa de trabajo o algún método de apoyo, pasantías o similares para facilitarles a los recién egresados su acceso al mercado de trabajo? En caso afirmativo, podría aportar detalles de los mismos.

En la facultad no está implementada un sistema de bolsa de trabajo, si existe un amplio campo respecto de las pasantías, pero esta se aplica a alumnos regulares, y de acuerdo a los perfiles que las instituciones público o privadas, precisen. Respecto de graduados, si existe un registro de su próxima inserción laboral apenas egresaron de la carrera, conforme encuentras y datos estadísticos, pero que sólo tienen información temprana de los mismos, no se sostiene en el tiempo, es decir luego de dos o tres años de egresados.

7. Si en relación a la temática de mi trabajo final de docencia universitaria consistente en la necesidad de articular la teoría con la práctica en la enseñanza del derecho penal en la UNPSJB sede Comodoro Rivadavia, hay algún otro dato, información o cuestión no consultada en los anteriores ítems que quiera agregar, lo invito a que se explique al respecto.

Respecto de la necesidad de articulación de la teoría y la práctica, es una preocupación general, no sólo de la temática penal, es oportuno destacar que en el año 2018 la carrera de abogacía, está en proceso de acreditación, y uno de los estándares requeridos, es las horas prácticas y actividades afines respecto de las mismas, como clínicas jurídicas, consultorios jurídicos gratuitos.

Entrevistas a abogados penalistas de Comodoro Rivadavia:

Segunda entrevista A M G, 40 años

1) estudié en la Univ. Nac. de Lomas de Zamora, me recibí en 1999.

2) En la época en que estudié la inmensa mayoría de quienes estaban al frente de las clases no tenían formación docente, sólo eran abogados o estudiantes avanzados de derecho.

3) Me parece importante cambiar esa modalidad, y que más allá del título de abogado tengan especialización en docencia, creo que eso ha ido cambiando en estos años.

4) recuerdo especialmente al docente de derecho comercial III (quiebras), Pablo Barbieri, creo que el único en toda la carrera que realmente era docente, más allá de su solvencia técnica en para la materia era notable el método de enseñanza que utilizaba. Único titular de cátedra que llevaba adelante cada una de las clases, estrictamente respetuoso del plan de estudios, horarios, etc. Un lujo.

5) Cuando me recibí ya trabajaba en la estructura del poder judicial como empleada, por lo que no viví el inicio del ejercicio de la profesión liberal.

Tercer Entrevista: L A C, 43 años

1) Me recibí en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el año 2005

2) Las prácticas en la carrera de abogacía de la UBA se encuentran relacionadas con el patrocinio gratuito de casos principalmente de materia familia y penal, el contacto con la practica diaria de la profesión resulta muy enriquecedor, porque se estudia y trabaja con casos reales con la supervisión del docente, quien es el que firma los escritos. La procuración de los expedientes está a cargo de los alumnos quienes intervienen y realizan proyectos de escritos en todas las partes del proceso. En mi opinión la metodología es muy enriquecedora porque prepara a los alumnos para la eventual salida profesional. Las prácticas son dos veces por semana de una duración de dos horas

cada encuentro por el lapso de un año, mas una clase semanal mas, en la que se desarrollan los contenidos teóricos para abordar el proceso.

3) Por el contrario, me resultan muy positivas, en las clases prácticas se encuentra dividida la comisión en pequeños grupos quienes tienen asignados los casos a trabajar en todo el año, y durante las clases teóricas el docente enseña la teoría procesal aplicada y se exponen las diferentes experiencias de los grupos de trabajo de los días de práctica

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica?

En la materia derecho penal y procesal penal (anual) considero que fue muy didáctico la realización de un trabajo práctico que consistía en asistir a un juicio oral (el que como mínimo debía resultar de mas de seis días de audiencias) en el que se debían identificar las diferentes cuestiones que se planteaban así como la normativa procesal y penal que se trataba en cada una de las audiencias.

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)?

Mis primeras experiencias fueron como abogado particular, trabajando para un estudio jurídico donde se realizaban todas las tareas propias de la profesión. resultan sumamente enriquecedoras y formadoras, pero en relación al salario, como toda profesión independiente, es bastante difícil empezar. En relación a las jornadas laborales, así como en cualquier profesión, la dedicación y el tiempo que se dedica se encuentra vinculado directamente con la experiencia y la complejidad de cada uno de los casos que se aborde.

Cuarta Entrevista: A T, 29 años

1) Estudié en la Universidad Católica de La Plata, egresé en el 2011 y me recibí en 2012.

2) La mayoría dictaba una clase oral, abierta a preguntas. y luego teníamos parciales orales con sus respectivos recuperatorios.

3) Quizás se podría agregar más debates y también casos prácticos.

4) Me parecía muy útil la modalidad de un profesor que siempre al comienzo de cada clase nos evaluaba aleatoriamente sobre la anterior. En el momento no me gustaba pero al obligarme a estudiar para cada clase, lograba que fijemos mejor los contenidos.

5) Mi primer trabajo fue en la secretaria de derechos humanos de la provincia de Bs As, trabajaba 6 horas (8 a 14) y el pago era malo, además en vez de tenerme en relación de dependencia, estaba como monotributista. Paralelamente hacía prácticas ad honorem en el Tribunal de casación penal de la Provincia de Bs. As., y asistía como ayudante a clases de derecho penal, también gratis.

Quinta Entrevista: J S, 33 años

1) Estudié en la UBA, me recibí en el año 2011.

2) Buena, algunos más brillantes que otros, pero en general tuve buenas experiencias.

3) Creo que hace falta una visión más integral en la forma de enseñar el derecho. Apuntar a la resolución de casos prácticos contribuiría a pensar el derecho ligado a otras problemáticas, y no volvernos tan esquemáticos.

4) Los cursos donde más aprendí fueron en los que resolvíamos casos todas las clases, si bien pueden ser los más exigentes porque requieren lectura previa a las clases, son los más ricos.

5) Trabajé durante toda la carrera y los primeros años fueron de mucho aprender y muchas horas de trabajo por poco dinero. Después de recibida la situación cambia, tener la matrícula te sitúa en otro lugar, y el ejercicio de la profesión en forma

independiente aunque sea aleatoria siempre conviene. En los estudios jurídicos como empleado, te continúan explotando.

Sexta Entrevista: P C, 45 años

1) ¿Dónde estudiaste? ¿En qué año te recibiste?

Estudí en dos universidades nacionales, públicas. Inicié la carrera, en la U.N de Tucumán. Y continué mis estudios hasta recibirme en la U.N.S.J.B. donde terminé en el año 2010.

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios?

Debo diferenciar, dos tipos de docentes, los que tuve en la U.N de Tucumán, donde los titulares y adjuntos ayudantes concursan para dar clases, eran quienes caminaban las aulas, te miraban a la cara y te preguntaban cuestiones de la vida diaria, para mostrarnos que nuestra vida, es una sucesión de actos y hechos jurídicos, según la materia. Mientras, que en la universidad de ésta ciudad, los docentes, impuntuales y con largas ausencias, en un alto porcentaje, se limitaron a repetir libros sin razonar la temática, lo que generó en muchas oportunidades, que abandonara las cursadas, para pasar a rendir como alumna libre, ya que en nada me sumaban como alumna regular.

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? ¿Qué, por ejemplo?

De las prácticas de ésta Universidad, que el docente, quien está al frente del aula, sepa ordenar, y programar una clase, que sepa como empezar, como desarrollar una clase, dejando en el alumno, una consigna para retirarse, pensando en el que vimos, donde lo aplico.

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica?

Recuerdo un docente, el Dr. Robles de derecho penal 1, clases desde las 7 a las 9 de la mañana dos veces a la semana. Aula con más de 50 alumnos. Cada capítulo del código penal, parte general, partía con un ejemplo de la vida diaria. Desde el, vino manejando Ud o lo trajeron. Que sabe de esa persona, es mayor o menor de edad, tiene una capacidad, manejar, ese manejar es conducta, donde está desarrollando esa conducta, y así con una introducción de unos 20 minutos, nos metía en el tema a tratar. Su inicio de clases, siempre era con un ejemplo de nuestras vidas.

4) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)?

De éste punto, no puedo contestarte. Soy empleada de planta permanente del M.P.F. Chubut. Aún sin experiencia, como letrada.

6ta. Entrevista: L A C, Edad: 26

1. Universidad Nacional de Córdoba. Año 2016.
2. Al ser una carrera cuya curricular es de 46 materias, más 24 créditos obligatorias implica un gran número de docentes, por lo que imposibilita hacer una reflexión definitiva abarcativa, debido a que cada uno de ellos tenía su forma particular del dictado de clases atento a no recibir por parte de autoridades superiores un modelo estándar en la cual debían basarse, teniendo como máxima el programa de la materia en cuestión. En general, la mayoría solo se abocaban a la transmisión de conceptos teóricos, dejando de lado la enseñanza de la parte práctica, siendo en escasas materias la realización de casos prácticos en los cuales aplicar el conocimiento adquirido.

Si bien en mi facultad teníamos 3 materias las cuales tenían el nombre de “Practica Profesional”, en mi experiencia personal en ellas solo se basó en el conocimiento teórico de las herramientas procesales de litigación, pero debido al tiempo de cursado de la misma fue escaso el conocimiento aprehendido.

3. Si, sería óptimo que desde la Universidad no solo nos transmitan el conocimiento teórico, sino que además utilicen herramientas pedagógicas

a fines de brindarnos conocimientos prácticos los cuales son un pilar básico en el ejercicio de la actividad laboral, y que una vez recibidos nos encontramos huérfanos de ellos exigiendo un esfuerzo considerablemente elevado para adquirirlos.

4. No, todos se basaban en la transmisión de conocimientos desde una relación asimétrica, que si bien permitían un feedback al momento de la consulta, eran limitadas estas ocasiones ya que siempre se lo veía al docente como una figura de autoridad imposible de cuestionar.
5. Si bien, mi tiempo de experiencia laboral como abogado particular litigante no es amplia debido a que mi actividad principal la desarrollaba en una entidad financiera y actualmente en un organismo público, fue notoria mi inexperiencia practica en el inicio de mi actividad, siendo obligado a desarrollarla bajo la luz de un mentor que me transmita el conocimiento práctico, siendo las condiciones de contratación sin un sueldo fijo sino por cobro de porcentajes de resultados.

Séptima ENTREVISTA L P

1) estudié en la UCA Universidad Católica Argentina. Me recibí en el año 2003.

2) satisfactoria.

3) en algunas materias pediría más práctica o más referencias con casos reales (jurisprudencia)

4) no

5) empecé a trabajar en la justicia federal en capital federal sin estar recibida y cuando me recibí continúe allí, cobraba el sueldo de ingresante y los horarios eran los del poder judicial.

8va. Entrevista. M E D C, 47 Años

1) ¿Dónde estudiaste? ¿En qué año te recibiste?

Estudí en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue -Sede General Roca, Provincia de Río Negro-, y me recibí en el año 2002.

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios?

Regular

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? ¿Qué, por ejemplo?

Si. Lo que cambiaría de aquello sería exigirles mayor didáctica para facilitar el aprendizaje.

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica?

Si. La Cátedra de Derecho Penal I y II a cargo de los Dres. Orlando COSCIA y Gustavo VITALE ya que justamente son dos profes con mucha calidad didáctica y planteaban el aprendizaje desde lo teórico y lo práctico. En igual sentido la Cátedra del Dr. GIMENEZ de Derecho de Familia y Sucesiones.

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)?

En el particular yo trabajé desde antes de empezar a estudiar, o sea para cuando me recibí no tuve una transición compleja fue continuar con lo que venía haciendo. Quizá el aspecto más tedioso es el económico porque la Facultad no te enseña a mensurar tu trabajo ni cómo implementar el cobro y su gestión. Pero la práctica que venía teniendo me facilitaba ese aspecto pero no me lo resolvía.

Novena Entrevista: A B

Me recibí en la Universidad de Buenos Aires, en el año 1984. En esa época no existía la posibilidad de cursar todas las materias, así que era necesaria dar muchas materias como alumno libre, es decir, estudiar por la propia cuenta y presentarse al examen. No había ninguna virtud pedagógica en ello, porque tampoco existían manuales pensados para estudiar por propia cuenta. Cuando uno asistía a clase todo era dependiente de la calidad del profesor, pero en general no existía ningún método especial, ni un programa que se cumpliera a cabalidad. En general la enseñanza era amateur y por lo tanto totalmente dependiente de la calidad y del talento del profesor, como ocurre hasta hoy.

En el ejercicio profesional, yo trabajaba en los tribunales de la Capital Federal, no bien me recibí fui a trabajar a un estudio grande, así que el ejercicio de la abogacía era bien remunerado y de calidad.

Décima entrevista: I A M

Estudí en la Universidad Nacional de Rosario de donde egresé en 1987.

Fue absolutamente académica y memoricista

Cambiaría el método y algunos contenidos. La práctica debería estar presente desde el primer año de la carrera y estar orientada por acciones contextualizadas en el medio social, económico y político en que ocurren y orientadas a mejorar la vida de las personas.

Si. Las clases de Derecho Procesal Penal de Hector Superti y Victor Corvalan permitían comprender los fundamentos e importancia de cada garantía.

Trabajaba en un estudio jurídico todo el día y lo que cobraba me permitía comer y vestirme.

Onceava Entrevista: M C S

1) ¿Dónde estudiaste? ¿En qué año te recibiste?

Estudié en UBA me recibí en el 88 pero el título lo tuve en el 89 (un año demoró)

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios?

Recuerdo q los profes eran jueces o funcionarios del PJ, en un gran porcentaje. Las clases con Los titulares de Cátedra eran magistrales, y los adjuntos también muy capacitados.

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? ¿Qué, por ejemplo?

Daría más casos prácticos y problemas reales para resolver a los estudiantes.

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica?

El profesor de Romano excelente, el de quiebras, el de familia muy didácticos, traían ejemplos y anécdotas de la vida cotidiana para explicar. Tenían una personalidad muy carismática.

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)?

Trabajé en una compañía de seguros haciendo la procuración, imagínate todos los daños y perjuicios... ganaba muy poco. También estuve como pasante en un estudio por la tarde ad honorem, no vi ni un peso no pude hacer la cadena. Interpuse una demanda y ayudaba a hacer escritos pero no era fácil cobrar.

Fui a entrevistas para grandes estudios pero tampoco eran ofertas tentadoras

Por eso, por el nulo salario me vine al Sur en junio del 89 y entre en el poder judicial donde el sueldo duplicaba al de mi papá con 30 años de servicio, él era COMODORO en la Fuerza Aérea.

Y aquí continué mi carrera, no volví más a Bs. As.

Doceava Entrevista: S G B 39 años

En primer lugar, le pido que para responder trate de recordar sus años de estudiante universitario de derecho y como abogado recién recibido

1) ¿Dónde estudiaste? ¿En qué año te recibiste? Estudié en la Universidad Empresarial Siglo XXI. Me recibí en el año 2016.

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios? Relativa... porque la mayoría de los profesores transmiten teoría sin pedagogía.

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? ¿Qué, por ejemplo? Si. Justamente que la enseñanza sea más práctica.. más volcada a la realidad. A la fijación de los hechos.

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica? De la Universidad o carrera de grado no. Si de la carrera de posgrado en derecho penal, al Dr. Alberto Binder quien sostiene que las universidades siguen enseñando de la misma forma como hace 100 años. Es decir se transmiten los conocimientos de manera intelectual con mucha falta de pedagogía y poca práctica profesional, lo que dificulta sin dudas el desempeño en el ejercicio de nuestra profesión.

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)? En este aspecto debo aclarar que me recibí ya trabajando en el Poder Judicial de Santa Cruz. Y en ese sentido mejoró la remuneración en lo atinente al pago por título de grado y en lo profesional vi mejorada mi calidad técnica en cuanto al desempeño de las tareas que actualmente se me asignan.

Décimo Tercer Entrevista

Datos personales: C A S 37 años

En primer lugar, le pido que para responder trate de recordar sus años de estudiante universitario de derecho y como abogado recién recibido

1) ¿Dónde estudiaste? Universidad Siglo 21 (modalidad distancia) ¿En qué año te recibiste? 2018

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios? Fue mediante plataforma virtual, aunque había foros y teleclases,

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? Si ¿Qué, por ejemplo? Que me preparen para rendir oral ya que hay dos exámenes presenciales en Córdoba y en mi caso que nunca fui a una universidad presencial se hace difícil la preparación

Y que me preparen para la práctica del derecho

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica? No eran todas similares

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)? Todavía no ejerzo.

Décimo cuarta entrevista

Datos personales: M A N edad 37

En primer lugar, le pido que para responder trate de recordar sus años de estudiante universitario de derecho y como abogado recién recibido

1) ¿Dónde estudiaste? ¿En qué año te recibiste? Estudié en la Universidad Nacional de Córdoba. Me recibí en 2012

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios? Bastante completa. No total. Porque es más bien una educación teórica.

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? ¿Qué, por ejemplo? Si. Por ejemplo. Cada materia tendría que tener un espacio de práctica con expedientes judiciales. Por ejemplo al momento de estudiar sucesiones hubiera sido genial que el profesor nos muestre un proceso. Una declaratoria. Una cédula. Un edicto. Y esencialmente en las materias procesales.

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica? Si. A dos docentes. Al profesor de administrativo quien nos llevó una multa de tránsito y como abogados debíamos decidir qué tipo de defensa efectuar en representación del cliente. Fue para que sepamos qué es un acto administrativo y cómo agotar la vía.

Otro docente fue el profesor de quiebras. Él nos llevo un expediente. Pero le faltó explicar más. Porque luego de recibida me di cuenta lo que nos había mostrado en clases.

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)? Laboralmente inicié en el poder judicial. Ingrese contratada y luego pase a planta. Así que lo fue en relación de dependencia. Lo mejor fue que ingresé a la Defensoría pública oficial que la considero un gran estudio jurídico ya que es multifuero. Aprendo todos los días algo.

Décimo quinta entrevista

L L, 41 años.

1) ¿Dónde estudiaste? ¿En qué año te recibiste?

UBA, 2000

2) ¿Cómo definirías la práctica docente de la mayoría de tus profesores universitarios?

Deficiente. La mayoría eran abogados/as que daban clase para tener en su cv que eran docentes en la UBA. No había planificación de clases, todo charla magistral. Hubo excepciones, la mayoría en la cátedra de Julio Maier

3) ¿Cambiarías algo de esas prácticas? ¿Qué, por ejemplo?

Por lo dicho: las clases eran un embole. Rara vez se hablaba del sentido de la abogacía, de los roles, del trabajo de quien se recibe. Repetición de leyes, conceptos dogmáticos. Cero link con la realidad. Considerar que yo estudié en plena época menemista, con un desguace del estado y en pocas materias tuve algún contacto con el "afuera". Además de Maier, rescato las cátedras de Fernández Madrid y de Barcesat

4) ¿Recuerdas algún docente o clase por algo en particular en su modalidad didáctica?

El mejor de los docentes que tuve fue Alberto Bovino. Nos enseñó de qué se trata nuestra carrera. Otro gran docente fue José Luis Gargarella. La pasión que le ponía a la enseñanza de la historia política nos mantenía despiertos/as a las 22.30 de la noche.

5) ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales como abogado recién recibido (en relación a la jornada laboral, la remuneración u honorarios percibidos, por ejemplo)?

Mi primera experiencia laboral fue en Bolivia, en un trabajo muy lejano a lo que una abogada suele encontrar cuando termina la carrera. Cuando yo egresé al menos, la universidad no nos entregaba ninguna herramienta para iniciar el ejercicio. Herramienta real me refiero.

