

La exposición como estrategia de enseñanza en la formación de abogados: aproximaciones desde el campo

POR GRACIELA LAURA CAPPELLETTI (*)

Sumario: I. Introducción.- II. La enseñanza del derecho en las asignaturas observadas.- III. Acerca de las clases expositivas.- IV. Conclusiones: la exposición como estrategia privilegiada en la enseñanza del Derecho.- V. Referencias.

Resumen: los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad pueden analizarse desde la perspectiva de lo que ocurre en un aula. Esto implica hacer foco en la interacción y el encuentro dialéctico con el docente y con el objeto de conocimiento; y en la interacción con otros estudiantes. El objetivo de este *paper*, que forma parte del trabajo de tesis doctoral, es indagar las experiencias de clase que se configuran en estas situaciones de aula. En particular, el foco está puesto en analizar las competencias que se promueven en los estudiantes y el alcance de la enseñanza de las prácticas en relación con la teoría. Se promueve el análisis de estos aspectos a partir de observaciones de clases de asignaturas de ciclo intermedio de una universidad pública de gestión estatal en Argentina, considerando tanto a las acciones de enseñanza como las actividades propuestas a los estudiantes en sus clases.

Palabras claves: formación de abogados - enseñanza en el nivel superior - tensión entre teoría y práctica - estrategias de enseñanza - clases expositivas

A exposição como estratégia de ensino na formação de advogados: abordagens do campo

Resumo: os processos de ensino e aprendizagem na universidade podem ser analisados sob a perspectiva do que acontece em sala de aula: isso implica focar na interação e no encontro dialético com o professor e com o objeto de conhecimento; e em interação com outros alunos. O objetivo deste artigo, que faz parte do trabalho de tese de doutorado, é investigar as experiências de aula que se configuram nessas situações de sala de aula. Em particular, o foco está na análise das competências que são promovidas nos alunos e no alcance das práticas docentes em relação à teoria. A

(*) Dra. en Educación. Prof. Universidad Nacional de Quilmes, Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés. ORCID 0000-0002-2237-9862.

análise desses aspectos é promovida a partir de observações de aulas de disciplinas do ciclo intermediário de uma universidade pública estatal da Argentina, considerando tanto as ações docentes quanto as atividades propostas aos alunos em suas aulas.

Palavras-chave: formação de advogados - ensino no nível superior - tensão entre teoria e prática - estratégias de ensino - aulas expositivas

I. Introducción

En los últimos años la enseñanza en el nivel superior ha sido objeto de múltiples investigaciones. Esto se traduce tanto en el aumento de producciones escritas de investigaciones y publicaciones en formato libros como en la proliferación de Jornadas y Congresos sobre el tema (1). Dentro de este marco general, uno de los temas que se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior (2) es el abordaje de la tensión teoría-práctica en la formación profesional.

Una tendencia es considerar la práctica como parte de la formación (3). Otra, es considerar cómo se articula la enseñanza de la teoría con la enseñanza de las prácticas: ¿se trata de “enseñar teoría” o “enseñar prácticas” separadamente? Finalmente, desde qué momento hacerlo en el marco de los programas de formación superior es un tema que también ha sido investigado en el marco de la producción académica.

Sin embargo, en el plano concreto de la enseñanza del nivel superior, con frecuencia se observa que el eje que estructura tanto la enseñanza en el aula como la definición de los espacios curriculares en los diferentes planes de estudios universitarios continúa siendo la teoría.

(1) Como ejemplos de lo mencionado, cabe señalar que desde 1999, se realizan bienalmente, en forma alternada entre Europa y América Latina -por iniciativa de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), con sede en la Universidad de Santiago de Compostela (España)-, reuniones científicas que tienen por objeto cuestionar, debatir, intercambiar experiencias y formular vías de acción acerca de los campos de la docencia universitaria y de nivel superior. En el campo nacional podemos mencionar por ejemplo el Congreso en Docencia Universitaria (UBA), realizado en 2013 o las Primeras Jornadas Internacionales: “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas” (Universidad Nacional de Villa María) también en ese mismo año.

(2) En este trabajo utilizamos las expresiones educación *superior*, educación *universitaria*; nivel *superior*, nivel *universitario* como sinónimos.

(3) Referimos específicamente a los aportes de Schön (1992, 1997). Sus trabajos han tenido gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional. Schön advertía que la tendencia tradicional de la universidad ha sido la de anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. La práctica profesional se interpretaba, en definitiva, como un problema de selección de los medios adecuados. De acuerdo con esta perspectiva, las “habilidades” en el uso de la práctica vienen más tarde, cuando el estudiante ya ha aprendido la ciencia importante (Schön, 1997).

Los trabajos sobre este problema ponen el foco en las difíciles pero inseparables relaciones entre teoría y práctica (Hirst, 1973, 1993, 1996, 2008; Carr, 1980, 1985; Carr y Kemmis, 1988) y en la necesidad de replantear y posicionar la práctica como estructurante de las formaciones (Becher, 1987; Sergiovanni y Starrat, 1982; Schön, 1992; 1997; Perrenoud, 2004; Pastré, 2006; Mastache, 2007).

Hacer foco en la relación compleja entre la teoría y la práctica es propio de la enseñanza de las profesiones en el nivel universitario ya que la tensión teoría-práctica tiene una particular expresión en el campo de actuación de profesionales. En estas formaciones, los estudiantes tienen que aprender las teorías y el bagaje conceptual de las disciplinas. Pero también tienen que aprender a poner ese corpus en juego en situaciones de práctica profesional. Preliminarmente, cabe aclarar que en este trabajo de investigación entendemos que aprender una profesión implica aprender prácticas y teorías y también cómo unas se relacionan con las otras.

Si bien la tensión entre enseñar teorías y enseñar prácticas y los modos de articularlas puede considerarse en el marco de distintas disciplinas, este trabajo forma parte de una tesis doctoral que se focaliza en la formación de abogados. Los perfiles profesionales de las carreras de derecho proponen que el abogado internalice conceptos y comprenda códigos y regulaciones para llevar adelante su profesión. Además, incluyen la posibilidad de que los abogados puedan desarrollar también una acción transformadora en la sociedad, en la medida en que se desempeñen en el ámbito de la administración de la justicia y de la legislación, con el potencial impacto en la vida de nuestro país y sus habitantes. Desde esta perspectiva, los abogados requieren tanto un soporte teórico que sustente y valide su toma de decisiones, como atender también a la formación práctica con miras a la intervención profesional posterior.

Metodológicamente se focaliza la indagación en siete espacios curriculares que dada su denominación y su ubicación en el plan de estudios, se proponen enseñar prácticas profesionales en un dispositivo de aula. Quedan fuera del recorte del análisis de este trabajo la enseñanza de las prácticas profesionales que se realizan en centros jurídicos. Considerando la relevancia de la enseñanza de los “códigos” (4) en la formación de los abogados, el proceso de investigación de

(4) La importancia de la enseñanza de los “códigos” (Código civil, penal, comercial, etc.) dado que ha sido objeto de análisis de diferentes autores. Cabe señalar que Gordon (2002) ha señalado que entre los modelos tradicionales de la enseñanza del derecho se encuentran: 1) Capacitación de aprendices practicantes, 2) Enseñanza del derecho positivo (“black-letter” law), 3) Enseñar a los estudiantes a “pensar como un abogado” y 4) Educación en la “ciencia legal”. Cuando presenta la Enseñanza del derecho positivo (“black-letter” law) refiere a las reglas específicas del sistema legal existente (las doctrinas o las normas de los códigos reducidas a declaraciones de reglas y excepciones). Menciona que la forma más pura de este tipo probablemente pueda encontrarse en el sistema

las estrategias de enseñanza se realizará en asignaturas que se ocupan de ello: las asignaturas seleccionadas para la observación tienen como propósito formar a los estudiantes en competencias profesionales considerando específicamente el marco legal, en este caso, el Código Civil y Comercial.

Como estrategia de recolección de datos se ha utilizado la observación de las clases, haciendo foco tanto en las acciones de enseñanza como en las actividades propuestas a los estudiantes. En el periodo 2018/2020 se observaron clases presenciales de 7 asignaturas, conformando un total de 58 horas observadas. En términos descriptivos generales, se trata mayoritariamente de asignaturas del área de Familia, en el marco del Derecho Privado, y dos asignaturas pertenecientes al Departamento de Derecho Público, de una universidad urbana, pública de gestión estatal, en Argentina.

II. La enseñanza del derecho en las asignaturas observadas

Nos proponemos analizar la información obtenida a partir de las observaciones realizadas. Nos preguntamos: ¿Qué experiencias de clase se llevan adelante en las situaciones observadas? ¿Qué competencias se promueve en los estudiantes que participan de ellas? ¿Cómo se enseñan las prácticas en las clases observadas? ¿Cuál es la relación con la teoría? La intención es presentar la sistematización de lo que sucede en esas clases observadas, en esas aulas, específicamente en una de las estrategias de enseñanza que es protagonista: la exposición.

En la totalidad de clases observadas la estrategia de enseñanza que se pone en juego es la exposición. Es la única estrategia presente en las treinta y nueve clases observadas (5). Este dato resulta central para comenzar a imaginar el recorrido, aunque no todas las clases expositivas se configuren del mismo modo (volveremos sobre esto más adelante). Interesa el dato de las exposiciones como estrategia hegemónica en el campo de la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza universitaria. La pregunta que nos formulamos es ¿es posible enseñar competencias profesionales en las aulas exclusivamente a través de exposiciones? O bien ¿qué es lo que se enseña a los futuros abogados en el marco de clases expositivas? ¿Se enseña una práctica? ¿o se enseña teoría? Y si fuera así: ¿qué teoría (6)?

jurídico de los Estados Unidos pero también prevalece (más de lo que muchos profesores de derecho estarían dispuestos a admitir) en la educación de las escuelas de derecho comunes.

(5) En el desarrollo del análisis haremos referencia a la cantidad de clases observadas, la cantidad de clases en las que se lleva adelante tal o cual estrategia. No es nuestra intención enfatizar la cuantificación. Entendemos que puede favorecer la comprensión tener disponible cierta relación con el universo relevado, más allá de la perspectiva cualitativa que es lo central en este trabajo.

(6) No estamos haciendo referencia aquí al tema o los temas que se definan para ser enseñados. Estamos considerando la posibilidad, que luego profundizaremos, sobre la una conceptualización posible acerca de lo que podría ser “teoría” en el marco de las clases observadas.

III. Acerca de las clases expositivas

En este apartado caracterizaremos a la clase expositiva en el nivel superior y analizaremos preliminarmente las clases expositivas observadas. Esto constituirá un acercamiento al paisaje de la enseñanza del derecho, que irá siendo profundizado y detallado en los siguientes apartados de este capítulo.

Según De Miguel Díaz, la exposición es una “(...) modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia la presentación verbal (denominada exposición) por parte del profesor de los contenidos sobre la materia que es el objeto de estudio (...)” (2005, p. 52). Aunque se puede realizar de diversas formas y con distintos medios, su característica fundamental es la unidireccionalidad -hablar a los estudiantes- ya que tanto la selección de los contenidos a exponer como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor. Esta característica y las ventajas que ofrece desde el punto de vista organizativo han colaborado para que esta modalidad sea la más habitual en las aulas universitarias: resulta relativamente cómoda tanto desde el punto de vista de la institución como del profesorado dada la simplicidad de los recursos que se necesitan para su instrumentación. Según el autor, entre los objetivos más comunes de este tipo de clases se encuentran: la presentación de los contenidos centrales relacionados con el tema de estudio (puede ser utilizando narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación, síntesis de resultados); la explicitación de relaciones entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación; la presentación de experiencias en las que se hace la ilustración de una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, aportación de ejemplos y experiencias); y la realización de demostraciones de hipótesis y teoremas (discusión de tesis, demostración de ecuaciones). Las tres primeras intencionalidades pueden ser consideradas en el marco de la enseñanza del derecho. Según estas consideraciones, podrían identificarse más de una finalidad. No sería posible hablar de una clase expositiva “única”.

Eggen y Kauchak (2009) refieren además que las clases expositivas son económicas en términos del control del tiempo disponible para su desarrollo y de los recursos que requiere. Sin embargo, para su realización los profesores pueden apoyarse, además, sobre otros medios y recursos (escritos, visuales, audiovisuales, etcétera.) y como así también en la participación activa de los estudiantes para favorecer la comprensión. En el caso de las clases observadas en esta tesis, de las 39, solo en 10 de ellas se utilizan recursos -fallos jurisprudenciales- que se vinculan con la exposición que el profesor desarrolla. Cabe señalar también que la referencia al Código Civil y Comercial (CCiv. y Com) está presente en todas las clases.

Un aspecto relevante para este análisis es la afirmación de De Miguel Díaz (2005) acerca de la función de modelado respecto a las demandas de aprendizaje para los estudiantes: “(...) Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá

lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada (...)” (De Miguel Díaz, 2005, p. 55). En este sentido, el autor considera como central que los profesores tengan en cuenta en su planificación de las estrategias de enseñanza, los procesos mentales que pretende activar en sus estudiantes. Teniendo en cuenta esta vinculación entre procesos cognitivos y estrategias de enseñanza, el profesor podría decidir en cada caso las configuraciones de enseñanza que promuevan el logro de sus intenciones. En este sentido, la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar competencias profesionales en las aulas exclusivamente a través de exposiciones toma sentido con mayor presencia.

¿Por qué clases teóricas a través de exposiciones? Según Follari y Soms (1994) en un texto clásico acerca de la enseñanza en la universidad, esta práctica deviene del medioevo, en el que el maestro formaba a sus discípulos exponiendo, hablando, y ellos solamente debían escuchar. Los autores refieren que esta forma de organización de la enseñanza hasta hace poco tiempo fue la única práctica en la enseñanza en el nivel superior. En este marco, sólo se le exigía al profesor un exhaustivo conocimiento sobre el tema a enseñar, aspecto que se reforzaba con la imagen tradicional autoritaria del profesor, “figura superior e intocable, indiscutible en su saber (...) figura importante de la clase, no los sujetos de aprendizaje” (1994, p. 22). Pero, además, se asume como realidad, que quien sabe del tema seguramente sabe transmitirlo, con lo cual el saber pedagógico no ha sido el foco en la enseñanza universitaria (7). “Así, como consecuencia, en el aula se aprende verbalistamente los quehaceres prácticos, es decir, no se los aprende” (1994, p. 26). Estas afirmaciones de los autores, producidas a partir de sus trabajos en las aulas universitarias mexicanas, constituyen una primera referencia para la caracterización y el análisis de lo que sucede en las aulas.

Cabe advertir que en la literatura pedagógica sobre el uso de la exposición (De Miguel Díaz, 2005, Eggen y Kauchak, 2009; Paredes y De la Herrán, 2010; Anijovich y Mora, 2009, entre otros) se señala que suele ser valorada por los estudiantes, porque les ayuda a entender la organización de los saberes que se enseñan -habitualmente de lo general a lo particular, en una lógica deductiva- pero cuestionadas desde una perspectiva pedagógica por potenciar escasamente el aprendizaje, favoreciendo la memorización de conceptos y de procedimientos. En palabras de Freire y Shor:

(...) Con todo, un problema sobre el que debemos hablar en lo que respecta al aula expositiva, es el hecho de que los profesores la consideran como la forma profesional correcta de enseñar. Esta es presentada durante su formación como la pedagogía del profesional, del experto. (...)

(7) Es posible profundizar este tema en Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.*

Los estudiantes están condicionados a ser pasivos cuando el profesor empieza una clase, de manera que su inactividad es la trampa que nos espera en la modalidad de clase expositiva. Además (...) cuando se decide hacer clases expositivas que cuestionen la ideología existente, nadamos contra la corriente, revelando lo que la cultura mantiene oculto, y se puede esperar que las cosas se caldeen. Este riesgo de penalización constriñe a muchos profesores. Ellos se sienten más seguros haciéndose “miembros del club” e impartiendo clases expositivas a partir del conocimiento oficial (...). (2019, p. 75)

Respecto de las clases expositivas, la visión crítica acerca de ellas es generalmente compartida por estudiantes y profesores, aunque sus puntos de vista son diferentes. Tal como menciona De Miguel Díaz (2005), mientras que los primeros se quejan de la falta de interés y la situación de pasividad implícita en la mayor parte de este tipo de clases, los segundos, presionados por la carga de los contenidos y el tiempo, a pesar de ser conscientes de las limitaciones de esta metodología, no ven otra forma de transmitir información de manera más rentable teniendo en cuenta el número de alumnos y los recursos disponibles en las instituciones universitarias.

En las observaciones realizadas no encontramos que las exposiciones incorporen preguntas que promuevan el pensamiento crítico de los estudiantes. Las preguntas que se formulan en clases son propuestas por el profesor y respondidas habitualmente por él, como puede observarse en el ejemplo que presentamos más adelante en el texto. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de la enseñanza del derecho en el caso analizado, de las competencias profesionales, de la enseñanza de la práctica del derecho. Si, como se viene desarrollando, la enseñanza modela al aprendizaje profesional ¿Desde qué perspectiva se forma a los abogados?, ¿Cómo se favorece una posición analítica crítica, cuestionadora, desde esta configuración de la experiencia de las clases? ¿No se considera necesario formar a los futuros abogados en el marco de esas competencias profesionales, referidas a la construcción de un profesional analítico crítico?

En esas clases expositivas, desde la posición del profesor, es posible inferir la certeza que esa es la forma profesional correcta de enseñar (8). El desarrollo de las exposiciones da cuenta de que lo que se enseña *es*. *Es* en el sentido de la existencia, y *de lo correcto*, que deviene de la enseñanza de los códigos, que es el objeto de cada una de las asignaturas observadas (excepto la asignatura Iliberales y liberales).

En el marco del análisis de las clases observadas, y del interés en este trabajo de analizar la relación entre la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza de las

(8) No son objeto de esta investigación los procesos de formación docente en la universidad, pero es ineludible la referencia a un análisis posible.

prácticas profesionales, expandimos algunas de las ideas relevantes sobre el tema. Los autores que investigan la enseñanza de las prácticas -específicamente referimos a los aportes de Schön (1992, 1997) y a Chaiklin y Lave (2001)-, enfatizan el valor de la actividad profesional que se propone enseñar, y la reflexión acerca de ella. En el caso particular de Schön, además, define la configuración de un *prácticum* reflexivo, en un paradigma acerca de la enseñanza que promueve la comprensión y el análisis de las acciones, en ambientes controlados. Chaiklin y Lave, además, enfatizan la necesidad del trabajo con otros, del análisis y realización compartida, de la necesidad de conformar comunidades de prácticas en el sentido planteado por Wenger (2001). Esto no se visibiliza en las clases expositivas observadas. Más allá de lo fuerte que pueda resultar esta afirmación preliminar, resulta provocador ahondar en el análisis de las actividades propuestas en el marco de estas clases expositivas.

Según Pastré (2006), en el marco de la formación profesional la enseñanza de la actividad profesional es central. Identificar, caracterizar, llevar adelante esa actividad profesional y analizarla. Una actividad en situación. La actividad profesional continúa más allá de su realización en la medida en que un actor puede revisar su acción pasada y reconfigurarla en un esfuerzo por mejorar su comprensión, realizar un análisis reflexivo y retrospectivo de su propia actividad, o de la de otros que se estén formando en la profesión. Para Pastré (2006) esto por supuesto que puede suceder ya en el campo profesional, pero le interesa pensarlo en el marco de la formación en instituciones. Las instituciones, además de enseñar la actividad profesional, tienen como finalidad el énfasis en la actividad constructiva, aquella que favorece que el futuro profesional construya esa posición reflexiva. El autor refiere que:

(...) la fragilidad del paradigma que utilizamos en general para analizar el aprendizaje profesional: la articulación entre teoría y práctica. La gran mayoría de dispositivos de aprendizaje profesionales están diseñados en el mismo modelo: comenzamos por enseñar teoría (conocimiento) y luego pasamos a la práctica: pilotos de aviones, operadores de centrales nucleares, instaladores de máquinas herramienta aprenden en primer lugar, cómo funciona el sistema técnico que se encuentra frente a ellos; y luego, como volarlo. (Del mismo modo que en las clases de derecho observadas). Esta forma de hacer las cosas no deja de tener relevancia porque sugiere que necesariamente existe un vínculo de subordinación entre teoría y práctica. Ahora entonces, esto fortalece la idea de que la transición de la teoría a la práctica sólo constituye una redundancia, y la práctica es considerada como la simple aplicación de la teoría a una situación singular. Sin embargo, sabemos que eso no es cierto: ingenieros jóvenes que son muy competentes en conocimiento de cómo funciona una central nuclear, cuando están en un simulador a gran escala (porque tenemos cuidado de no inmediatamente comienzan a operar una planta de energía real), comenten

muchos errores. Entonces debemos admitir que el aprendizaje práctico es un aprendizaje real (...). (Pastré, 2006, p. 5, traducción propia)

Para el autor es necesario dejar de lado el paradigma tradicional que subyace a nuestras concepciones de la relación entre teoría y práctica: el saber no es algo ajeno a la actividad, sino algo inscripto en él y lo orienta. Más aún: es la teoría la que debe subordinarse a la práctica y el análisis de la actividad contribuye a la conceptualización. ¿Por qué esta referencia a Pastré y al análisis de la actividad? Porque en las clases observadas, como se ha mencionado anteriormente, la actividad central es la del profesor que lleva adelante las clases. En las 39 observaciones, en todos los casos, se pondera la transmisión del conocimiento teórico, con énfasis en la transmisión de conceptos y sus relaciones, en el que la función docente es esencialmente la transmisión del saber. En 16 (9) de las clases, además de la transmisión de conocimiento teórico, se observa la presencia de conocimiento técnico, vinculado con el “saber hacer” propio de la práctica profesional, el docente intenta transmitir un “oficio”. Sin embargo, esta transmisión de conocimiento técnico se realiza desde una perspectiva “teórica” en el sentido definido por Pastré (2006). Es decir, primero el profesor enseña (expone la teoría) y luego proporciona algún fallo jurisprudencial o algún ejemplo/situación para ver de qué modo se resolvería en la práctica. El modo de resolución es “único”: se trata de aquel que el profesor considere apropiado en función de su propia experiencia profesional y el “tema” del código que esté enseñando. No hay lugar en la configuración de la clase a preguntas que busquen problematizar. Las pocas veces que sucede, las preguntas son formuladas por el docente, para anticipar lo que sigue en su exposición: él pregunta y él contesta; o él pregunta, responde un estudiante y eso le permite continuar con la clase.

El docente: Otro tema importante de la Colación que quiero presentar. El nuevo código admite la colación de las deudas. En el código civil de Vélez el tema de las colaciones de las deudas no se admitía.

El heredero que le debía al causante puede pedirles a los otros coherederos que colacionen las deudas. En ese caso se le descontará al heredero deudor la parte proporcional de su deuda de la herencia a recibir.

El docente pregunta: ¿A quién puede perjudicar esto?

El docente contesta: al acreedor del heredero, es quien va a verse perjudicado... porque no puede ir contra los bienes del heredero ya que primero se cobrarán la deuda, por lo tanto, los coherederos tendrán privilegio.

El docente: La colación de deudas está regulada por el art. 2397 y siguientes.

(9) En estas 16 clases se incluyen aquellas que recurren al análisis de algún fallo .

ARTÍCULO 2397.- Deudas que se colacionan. Se colacionan a la masa las deudas de uno de los coherederos en favor del causante que no fueron pagadas voluntariamente durante la indivisión, aunque sean de plazo no vencido al tiempo de la partición.

El docente lee el artículo, y dice: Entonces, el modo de hacer la colación es así: se deduce de la parte que le corresponde al heredero, y si se excede se pagará la diferencia en el plazo y condiciones de la obligación. Ahora, esta colación de las deudas es oponible a los acreedores. Otro cambio importante (*Nota: entendemos que respecto del Código Velez Sarsfield*) es el valor colacionable al tiempo que se calcula.

Dice: Hay tres posibilidades. Pregunta (retóricamente): ¿Cómo es ahora? Y explica

El cálculo de los valores colacionables se puede tomar en tres momentos:

- 1) Valor: al momento de la donación.
- 2) Valor: a la apertura de la sucesión.
- 3) Al momento de la partición.

El docente pregunta: ¿Cuál es el problema del momento en el cual se toma el valor? Se responde: el problema es la inflación.

Dice que al momento de la donación sería lo más justo. Si hubo mejoras estas le corresponde al donatario (...). (DS, Clase 4, segmento 3 (10))

Eventualmente, algún estudiante irrumpe en la exposición y formula alguna pregunta que tiene como propósito que el profesor certifique o ratifique si la idea que registró en su cuaderno fue comprendida.

La clase es sobre divorcio. La profesora pide a un alumno que lea el art. 437 del Código Civil y Comercial

ARTÍCULO 437.- Divorcio. Legitimación. El divorcio se decreta judicialmente a petición de ambos o de uno solo de los cónyuges.

(10) Las siglas que identifican cada uno de los ejemplos presentados en este trabajo corresponden a la codificación realizada para la investigación. Cada elemento de la sigla corresponde a (Codificación de la Clase), (Número de la clase observada según temporalidad de su dictado), (Segmento de la Clase). La referencia a la segmentación de clases constituye parte del trabajo metodológico. Se analiza cada observación de clase en *segmentos*, en tanto unidades de sentido. La definición de la codificación intenta resguardar el anonimato. Esta construcción metodológica se reitera en los ejemplos que se presentan en este trabajo. En la codificación de la clase -que se explicita en las letras de inicio de la nomenclatura realizada- se está refiriendo a cada una de las asignaturas observadas.

La docente explica que la legitimación activa es personal y sólo a favor de los consortes, que ya no existen causales del divorcio. Ni objetivas ni subjetivas y que la resolución es más eficiente en los tiempos que con el código anterior (Código Vélez Sarsfield)

Un estudiante pregunta: ¿Eso es el divorcio exprés?

Profesora: Se lo llama “exprés” pero no es tal. Es que el divorcio no requiere plazos, si me caso hoy y me quiero divorciar mañana puedo hacerlo. Lo puedo hacer en forma individual o conjunta. Si es conjunta es más rápido. La condición sine qua non es que deben presentar la propuesta. Si las partes tienen acuerdo homologado se divorcian inmediatamente. En el acuerdo tiene que estar todo, alimentos, régimen de visitas, división de bienes.

Si la presentación no es conjunta, el juez convoca a una audiencia de vista de causa. El nuevo código incorpora la autonomía de la voluntad. Se prioriza que lo único que puede sostener un vínculo es la voluntad de las partes. Y el Estado no se debe meter.

Ahora el divorcio es más rápido, pero no se puede eludir un trámite jurídico. Lo que supone el nuevo divorcio es que será más rápido, pero sigue siendo jurídico. (FyS, Clase 3, segmento 2)

En ninguna de las clases observadas las preguntas formuladas por el profesor o los estudiantes intentaron entablar un diálogo o problematizar perspectivas diversas. Cabe recuperar los aportes de Camilloni (2014) considerando dos aspectos. Uno de ellos, más didáctico, en el que la autora analiza el problema de la enseñanza de las profesiones, en el marco de la construcción de una didáctica de las profesiones. Y otro, más cercano a la didáctica profesional, que podemos pensar en perspectiva, más allá de la enseñanza del derecho o de alguna otra profesión.

Para la autora, enseñar una profesión requiere de un recorrido que se inicia considerando el perfil profesional, qué conocimientos y habilidades se requiere para el ejercicio profesional a los que se los habilita con la formación; formular competencias; enseñarlas y evaluar si han sido logradas; si se enmarcan en el plan de estudios vigente; si algunos de estos procesos están presentes y han sido analizados para el diseño de la propuesta de enseñanza. Como se viene desarrollando, el énfasis en las clases observadas está puesto en la transmisión de saberes más que en la definición de competencias y modos de enseñarlas en las aulas.

Respecto al segundo aspecto mencionado, Camilloni (2014) considera que la enseñanza de las profesiones presenta una complejidad aún mayor. Dado que las actividades profesionales no son monolíticas, no tienen una única definición; las

competencias están sometidas a un rápido proceso de obsolescencia y transformación. El aprendizaje de la profesión pasa por diferentes etapas con características propias, las profesiones se vinculan entre sí y no se resuelven en la insularidad. Los usuarios o beneficiarios de los productos y servicios profesionales cambian. Los trabajos no se ejercen tampoco en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas. Es por eso que aprender una profesión implica incorporar conocimientos, rutinas, estrategias y actitudes. Se trata de definiciones complejas, muy vinculadas con el contexto y con los actores que participan de ese campo profesional.

A partir de las clases observadas, es posible suponer que, para quienes enseñan en las asignaturas que constituyen nuestro universo de análisis, si se considera la enseñanza de la práctica profesional de los abogados, las producciones académicas sobre la enseñanza del derecho enfatizan el valor del abordaje desde el campo de la práctica. Existen numerosas producciones que describen y analizan experiencias de clase que consideran estrategias superadoras de lo que denominan la transmisión teórica y favorecedoras de la formación de competencias profesionales de los abogados. Experiencias centradas en la actividad de los estudiantes ya sea por medio de simulaciones, ateneos y clínicas jurídicas, así como del análisis de casos reales o elaborados a los fines de la formación. Recuperamos la mirada de Beloff y Clérico (2011, p. 173) cuando mencionan que “(...) continuará vigente en el imaginario la hipótesis de un docente ‘dictando’ contenidos (por lo general, del código o del ‘manual de cátedra’) y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma ‘memorística’”. Asimismo, coinciden en la necesidad del abordaje de la formación de competencias profesionales desde metodologías con impronta práctica y contenidos teóricos a través de la exposición.

Ahora bien, en este desarrollo pareciera presentarse un único modelo de clases expositivas. ¿Exposición o exposiciones? En el apartado que sigue, realizaremos una descripción exhaustiva de las configuraciones de las exposiciones que los profesores llevaron adelante en las clases.

III.1. Hacia una tipificación de las exposiciones en la enseñanza del derecho y del tipo de conocimiento transmitido

Como venimos refiriendo, se enfatiza la transmisión de conceptos y sus relaciones, donde la validez de ese conocimiento está dada por la estructura conceptual de la disciplina o teoría y la función docente es esencialmente la transmisión de un saber.

(...) El docente comienza a desarrollar un panorama sobre el sistema sucesorio: inicia diciendo que el derecho Sucesorio se divide en dos grandes teorías: “Sucesión en las personas y Sucesión en los bienes”

El docente pregunta: ¿Recuerdan la diferencia entre estas dos clases de teorías?

Un alumno responde: “Es la continuidad en la persona”

El docente: En la sucesión en las personas se reputa al heredero continuador de la persona del causante como titular, acreedor y deudor. El heredero respondía con sus bienes personales por las deudas del causante, hay una confusión del patrimonio y todo lo que es de titularidad del causante tanto en la faz activa como pasiva pasa a ser parte del patrimonio del heredero. En conclusión, el heredero continúa la persona del causante. Esto es una ficción legal para que el patrimonio no quedara sin titular. Esta ficción se creó para evitar que el patrimonio quedara sin titular.

Continúa explicando:

Este sistema de universalidades transmite los bienes en su conjunto, y crea una responsabilidad ultra vires hereditaria.

Este tipo de responsabilidad fue mermada con la ley 17.711 que restringe la responsabilidad del heredero quien puede aceptar la herencia con beneficio de inventario, aún sigue siendo un sistema que está centrado en la sucesión de la persona.

En cambio, la sucesión en los bienes, que es de origen germánico y otros atribuyen al “common law”. Se transmite un activo líquido. El heredero no administra sino un tercero que administra y luego el heredero recibe los bienes (es al estilo los Estados Unidos).

Una alumna pregunta: ¿si no se demanda a la sucesión?

Profesor contesta: Eso es una ficción forense.

Otro alumno dice: ¿Si luego de la declaratoria de herederos no se configura como una entidad la sucesión a la cual se puede demandar?

El profesor contesta citando el artículo 3491 del Código Civil: donde dice que las deudas se dividen de pleno derecho... (- *Cada uno de los herederos puede librarse de toda obligación pagando su parte en la deuda.*)

Aclara que las deudas se dividen no así la garantía, ejemplifica con el caso de la Hipoteca, donde el deudor puede pagar parcialmente y el acreedor no rechazar ese pago, pero no pierde su derecho a tener la hipoteca como garantía.

En este caso en la herencia, la deuda está dividida en los distintos herederos y el acreedor no puede rechazar el pago parcial (...). (Clase 1, segmento 2, DS)

En el segmento transcrito se observa cómo el profesor transmite el conocimiento, que *deviene* (11) en un conocimiento teórico, y que se presenta con una estructura clara desde la configuración que el docente hace, y cómo lo organiza para su presentación en una configuración deductiva, propia de la estrategia expositiva: *el sistema sucesorio se divide en dos..., que a la vez cada uno... y lo analiza refiriendo al articulado*, que es el modo en el que el profesor comienza su clase. Las preguntas que el docente formula son un modo de organizar la exposición y las preguntas que le formulan contribuyen a la configuración deductiva y lineal de la clase. Cabe la pregunta acerca de qué sucede si la pregunta/s formulada/s por los estudiantes no permitieran el desarrollo lineal... El profesor ¿la respondería?, ¿cómo se jugaría allí la progresión? Solamente en uno de los casos observamos una pregunta que se escapaba de los límites del tema específico de la clase, más allá de que era pertinente. En esa única oportunidad, el profesor reaccionó del modo siguiente: "(...) El tema es interesante, pero lo vamos a tocar más adelante. (y continuó con lo que estaba exponiendo) (...)". (Clase 4, Segmento 3 IL)

Ahora bien, en casi la mitad de las clases observadas se advierte alguna intencionalidad de enseñar conocimiento técnico, en el sentido del "saber hacer" de una práctica profesional, donde el docente tendría la intención de transmitir un oficio. Por ejemplo:

(...) El profesor dice que ahora se va a referir al régimen de los contratados.

Les pregunta a los estudiantes: ¿Cuál es la finalidad de dicho régimen? Los estudiantes contestan grupalmente que 'es un personal estacional o transitorio'.

El docente dice 'las plantas no deberían estar conformadas por un porcentaje mayor al 30% pero habitualmente el promedio de contratados es mucho más alto y pregunta: ¿Qué es un personal estacional? Contesta él mismo diciendo: 'un personal para un momento determinado, no que tiene que ser permanente, es esporádico y la tarea encomendada no debe poder ser hecha por personal estable'.

(11) Decimos *deviene* en conocimiento teórico porque, a la luz del análisis que estamos realizando, consideramos que esta es una característica propia de la enseñanza del Derecho.

Vuelve a formular una pregunta `¿En la realidad es así?' Los estudiantes afirman que no, y que el personal transitorio por lo general cumple las mismas tareas que el estable.

Un alumno relata que él lleva más de 10 años en la administración.

Otra estudiante también dice que es contratada. El docente le pregunta a la estudiante cuántos son contratados y cuanto estables en su trabajo. La alumna responde que son 5 contratados y uno estable.

Otro alumno plantea un caso igual.

El docente pregunta: ¿Puede la administración renovar indefinidamente un contrato?

Alumno contesta: que lo hace pero que no debería.

El docente le pregunta que haría el estudiante si lo echan. El alumno responde, buscar trabajo, pero también reclamar como mínimo una indemnización del 245LCT o del art. 11 de la ley LEP.

(Ambos discuten el caso y le dan diferentes soluciones o alternativas, hipotetizan diferentes escenarios).

Continúa con el tema de las tareas estacionarias y cita dos fallos los anota en el pizarrón.

Sánchez c/ AGN y Ramos c/ Ministerio de Defensa.

La particularidad del caso es que ambos fallos fueron dictados por la Corte Suprema el mismo día y ambos son resueltos en forma antagónica. En uno la corte estableció la regla y en el otro la excepción. La diferencia de ambos casos es que son dos regímenes jurídicos diferentes.

Los fallos son del año 2011, y el tema más importante es que régimen jurídico se aplica en cada caso (...). (EP, Clase 4, segmento 4)

Este es uno de los ejemplos donde el tratamiento del contenido de la clase, de algún modo, incipientemente, se vincula con casos reales. Se promueve cierta participación de los estudiantes y se formulan hipótesis posibles de resoluciones diversas. Encontramos otros ejemplos similares: no es posible afirmar que se trate estrictamente de conocimiento técnico, pero, al menos, se avanza en algo diferente a la transmisión exclusivamente. Compartimos con Mastache (2007) que, para formar sujetos competentes en un campo profesional, existen ciertos criterios metodológicos para el diseño de la enseñanza, como el planteo de situaciones reales, con significatividad social y subjetiva, que articulen la teoría y la práctica y

que consideren incertidumbres, ambigüedades y contradicciones. Estos criterios mencionados pueden visualizarse con cierta presencia en la descripción transcrita en el ejemplo.

Es posible indagar también en los aspectos que integran la subdimensión “La enseñanza de las competencias profesionales”. Allí identificamos dos tipos de abordajes en las clases observadas:

1. El profesor identifica situaciones propias de la práctica profesional y las presenta a los estudiantes, construyendo una narración en la que da cuenta de su conocimiento de la realidad profesional y la vincula con el contenido -básicamente el articulado del Código- que está presentando. Una variante de este abordaje es que el profesor, además de construir una narración, vaya formulando preguntas y ofreciendo su modalidad de resolución y sus reflexiones acerca de ello.
2. En la segunda modalidad, además de lo expresado en el punto 1, el docente formula preguntas que invitan a la reflexión de los estudiantes y se producen intercambios dialógicos sobre el tema. En ocasiones son los mismos estudiantes que traen ejemplos para ser analizados dado que la propuesta ofrecida por el docente resulta significativa. Es decir, lo que cambia centralmente es que los estudiantes son invitados a participar mediante preguntas, o ellos mismos las formulan.

Esto se visibiliza con claridad en dos de las asignaturas observadas: EP y A. En un extremo, encontramos el abordaje habitual del profesor de EP, cuyo ejemplo se anticipó en este mismo apartado: algunos de los estudiantes participan, responden a las preguntas formuladas, proponen ejemplos y son analizados “como colegas” intercambiando escenarios y posibilidades. En el otro extremo, encontramos las situaciones de la asignatura A, donde, si bien se ofrecen casos para el análisis vinculados con el tratamiento de los temas de la clase, se favorece una referencia anecdótica, casi del sentido común: la profundidad reflexiva acerca de la profesión se desvanece:

(...) (Nota: la clase anterior les habían pedido que leyeran y analizaran los casos que dejaron en la fotocopidora).

La estudiante comienza a contar el caso 2: es una madre que pide a un padre le pague las cuotas devengadas durante 5 años, cuando además el padre había convivido con los hijos.

El padre había pagado alimentos en especie, refiere la estudiante, con lo cual se produciría un abuso del derecho por parte de la madre.

Profesora: A veces es mejor el pago en especie que nada. Cuenta un caso donde un padre pasaba la cuota equivalente a \$25000 pero en especie, luego que la madre se negara a recibir eso. Luego mediante el

juicio de alimentos, le embargaron el sueldo al padre y finalmente la cuota se convirtió en \$10000.

Alumna: Es que hay madres empeñadas a que el padre les pase dinero y se trata simplemente de un capricho porque ella no trabaja.

Profesora: El deber de alimentos es de los dos padres.

Otra alumna: Lo importante son los hijos.

Profesora: Mejor que nada es algo, aunque sea en especie (pañales, por ejemplo).

Alumna: Es que a veces se pierde el eje, que son los hijos.

Profesora: Es muy importante en estos casos tener presente el valor de la *buena fe*. Cuando los padres se niegan es peor, no se obtiene nada, es mejor cuando se obra de buena fe.

Alumna: Claro, muchas veces se convierte en una guerra de egos.

Otra alumna: Yo estoy llevando un caso en el patrocinio jurídico, donde ya van tres años y no logran ejecutar la deuda. El demandado tiene un ciclomotor Zanella ni siquiera cubre dos cuotas adeudadas (...).
(Clase 4, A, Segmento 4)

A partir de la lectura del relato se advierte cierta superficialidad en el abordaje. Es la presentación de un conocimiento anecdótico, que no se profundiza ni problematiza. Si bien se vincula con el conocimiento profesional en marco de la temática de la clase, cabe preguntarse cuáles serían los aportes sustantivos de este intercambio para la formación de los abogados. ¿Qué sentidos se construyen acerca de las competencias profesionales en el marco de estos tipos de abordaje? Porque entendemos que en unas y otras situaciones de enseñanza se construyen competencias. Estas modalidades van configurando los modos de pensar de los futuros abogados.

Continuando con este análisis, abordaremos las modalidades de exposición llevadas adelante en las clases observadas, considerando que podemos identificar matices, aunque en su totalidad el abordaje es expositivo.

Hemos venido señalando la preponderancia de la estrategia expositiva en el desarrollo de las clases observadas. Sin embargo, a esta altura del análisis, podríamos caracterizar tres tipos especiales de exposición, que serían propias de la enseñanza del derecho en las asignaturas observadas. En todas las modalidades el profesor desarrolla la clase según un tema que habitualmente se encuentra estructurado claramente. De hecho, al iniciar la clase el tema que se va a abordar es mencionado por el profesor. Para cada clase, los estudiantes tienen la certeza de qué es lo que se va a tratar. En el marco de este formato compartido, identificamos algunas características que se reiteran:

Tabla 1: Formas que adopta la exposición

Modalidad	En qué consiste:	Ejemplo:
<p>MODALIDAD 1</p> <p><i>La participación que no es tal</i></p>	<p>El docente formula preguntas a los estudiantes, y las va reconfigurando de modo que él mismo pueda dar la respuesta correcta que aborde el contenido de la clase. La participación que se ofrece a los estudiantes es “nominal”: no es que se plantea un modelo dialógico donde la palabra circula. Podríamos decir que se trata de una <i>ficción de participación</i>.</p>	<p>“(…) La profesora se refiere a las donaciones entre cónyuges: que se hagan entre sí condicionado a que se celebren el matrimonio y que sea válido.</p> <p>Se deben hacer por escritura y se debate si se pueden especificar las deudas y elegir el régimen a que se van a someter.</p> <p>Un estudiante pregunta: ¿a qué se refiere con deudas?</p> <p>La docente responde: a las anteriores a dejar constancia. Uds. saben que lo que impera es un régimen.</p> <p>Un estudiante consulta: ¿se discute si va a ser imperativo?</p> <p>D: algunos no están a favor y quiere que se pueda elegir, también se discute si durante el matrimonio puedo elegir.</p> <p>(los estudiantes toman nota textual)</p> <p>Ella describe el tema (las clasificaciones de régimen matrimonial) sigue: hay 3 tipos de clasificaciones de regimenes patrimoniales del matrimonio:</p> <p>(Un alumno pregunta ¿clasificación de qué? ella sigue)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con base normativa 2. De acuerdo con mutabilidad o no del régimen 3. De acuerdo con la propiedad de los bienes. <p>(Continúa hablando).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pueden ser imperativa, convencional y libre. Imperativa la ley impone como nuestro régimen (es forzoso y único), no queda librado a la autonomía de las partes (la ley lo impone). Convencional prevalece la autonomía de las partes y ellos eligen dentro de las variables que ponga la ley. Se puede dar de 2 maneras <p>(Una estudiante pregunta si esto es la convencional. No contesta y sigue el dictado.)</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Que elijan por uno de ellos de forma expresa o b. En caso de silencio la ley pone un sistema de carácter supletorio. <p>En otros países hay más sistemas. La Reforma incorpora separación judicial de bienes que ya estaba y que elije.</p> <p>Libre. Se aplica normas de derecho común porque no hay una norma específica.</p> <p>¿Esta es la primera, está?</p> <p>(Ningún estudiante responde y la docente sigue adelante.)</p>

Modalidad	En qué consiste:	Ejemplo:
<p>MODALIDAD 1</p> <p><i>La participación que no es tal</i></p>	<p>El docente formula preguntas a los estudiantes, y las va reconfigurando de modo que él mismo pueda dar la respuesta correcta que aborda el contenido de la clase. La participación que se ofrece a los estudiantes es “nominal”: no es que se plantea un modelo dialógico donde la palabra circula. Podríamos decir que se trata de una ficción de participación.</p>	<p>2. Mutabilidad. Si es mutable puedo elegir cuando me caso y durante el matrimonio (también). Un estudiante pregunta si se puede cambiar solo una vez. La docente responde que en la Reforma se puede hacer cada un año. Otra estudiante pregunta: ¿Cómo me entero como acreedora? La docente responde: Vas al registro y ves. Tenés plazo de un año para oponerse desde que tomó conocimiento. La docente mira sus apuntes que están sobre el escritorio y luego dice: Bueno, mutabilidad ya se explicó y el inmutable una vez que elijo no hay vuelta atrás. A continuación, la profesora pregunta a la clase: ¿Entonces en nuestro país que tenemos mutable o no? Todos contestan inmutable (...). (Clase 2, RPM, segmento 2)</p>
<p>MODALIDAD 2</p> <p><i>La centralidad del articulado</i></p>	<p>El profesor organiza los segmentos de la clase partiendo de la selección de uno (o varios) artículos del (CCiv. y Com), que considera central respecto del tema a enseñar, y a continuación lo explica. Puede incluir o no preguntas. Lo central es que la organización de la exposición se da a través de los artículos que se presentan.</p> <p>Una variante de esta modalidad es la inclusión de ejemplos, proporcionados por el profesor, o, en algunas ocasiones, propuestos por los estudiantes, que se suman a la explicación y se analizan. De este modo, se incluye incipientemente la referencia al contexto profesional real.</p>	<p>Comienza con un nuevo tema: Acción de Partición de la Herencia.</p> <p>El profesor explica que la Partición es la acción que tiende a poner fin a la comunidad hereditaria.</p> <p>Cita el artículo 2363 (lo lee) <i>ART 2363: Conclusión de la indivisión. La indivisión hereditaria sólo cesa con la partición. Si la partición incluye bienes registrables, es oponible a los terceros desde su inscripción en los registros respectivos.</i></p> <p>El profesor explica que este artículo indica cuando comienza la partición y cuando la indivisión hereditaria.</p> <p>El docente pregunta: ¿Que es la partición? ¿Qué significa poner fin a la indivisión hereditaria? Cuando hay indivisión hereditaria (hace pausa y espera que algún alumno le conteste).</p> <p>Un alumno dice: A partir de la muerte hasta que se reparten....</p> <p>Pregunta y afirma: ¿Para que haya división? Tiene que haber más de un bien...: La indivisión no comprende los créditos y las deudas (en VÉLEZ) de pleno derecho desde la muerte del causante. Por ejemplo, si hay un problema con un crédito que comparte dos herederos. El crédito es por 100.000, es decir que al heredero A le corresponde 50.000 y al B le corresponde también 50.000. El heredero A logra ejecutar su crédito y cobra, pero el heredero B no, y luego el deudor queda insolvente.</p> <p>Pregunta: En ese caso, ¿tiene que compartir ese crédito con el otro heredero o ser imputado y descontado de los otros bienes que reciban?</p>

Modalidad	En qué consiste:	Ejemplo:
		<p>Algunos alumnos dicen que no, por el principio que ha explicado pero un alumno disiente e intenta discutir la forma en que debe considerarse ese crédito cobrado.</p> <p>El docente manifiesta que ahora la cosa ha cambiado, y los créditos y deudas son parte de la masa indivisible. Explica, que en cuanto a las deudas son divisibles, pero no su garantía, es decir, el acreedor puede ejecutar las deudas por separado, pero eso no quita la garantía. Dice que ahora es todo indivisible incluyendo deudas y créditos. La partición pone fin a la comunidad hereditaria, agrega que alguna doctrina dice que la indivisión cesa con la declaratoria de herederos inscrita en algún registro de la propiedad (inmueble, automotores, etc.) La declaratoria de herederos no hace cesar la comunidad. (Una alumna pide que repita el concepto porque no pudo seguir la explicación, el profesor continúa) (...)” (Clase 2, DS, segmento 3).</p>
<p>MODALIDAD 3</p> <p><i>La exposición analítica</i></p>	<p>En la exposición, el docente incluye algún análisis, que puede ser crítico. Si bien esta modalidad de exposición no es frecuente en las clases observadas, resulta valioso incluirlas dado que en ellas el profesor puede hacer referencia explícita a una posición o posiciones, y también puede llegar a expresar sus perspectivas. Es en el marco de esta modalidad que a partir de la clase se puede identificar la “fabricación” de la norma: se trata de una mirada que puede alejarse de una perspectiva positivista, o sin fisuras. Se historiza la norma, sus fuentes, o expresa posiciones del docente.</p>	<p>“(…) La profesora dice: El nuevo (CCiv. y Com) achica también el plazo de prescripción a 5 años, código francés, el heredero puede renunciar a la acción de renunciar (acción de reducción ante la donación del causante). Hoy estaría prohibida pacto de herencia futuras (es decir está prohibido el renunciar o pactar sobre herencias futuras) Se ha creado una prescripción adquisitiva sui generis. No estoy de acuerdo, esto violenta la porción legítima: Mientras tengan derecho expectativo no puede accionar. Me parece desafortunada... (Clase 3, DS, segmento 4).</p> <p>“(…) El profesor refiere que la clase se tratará de la Legítima y su cálculo, y cuáles son las acciones protectorias del Código Civil y Comercial.</p> <p>Comienza explicando que existen dos tesis: una que apoya la necesidad de la protección de los bienes de determinados herederos, frente a la otra tesis que apoya la libertad hereditaria.</p> <p>Una deriva del Derecho Francés o del Sistema romanista que determinaba que determinada porción de bienes debe quedar en el ámbito familiar.</p> <p>Y la otra tesis, apoyada en el derecho anglosajón, es la que sostiene la libertad de testar.</p> <p>El docente explica que nuestro sistema tiene un régimen que apoya la protección de los bienes. (Clase 5, DS, segmento 1).</p>

Fuente: elaboración propia.

Estas modalidades de exposición configuran el paisaje de la enseñanza en todas las clases observadas. Son posibles de ser identificadas con claridad, y entendemos, que expresan las intencionalidades pedagógicas compartidas y diferentes a la vez. La intencionalidad compartida es la transmisión, por supuesto. Las diferencias tienen que ver con el lugar que se les otorga a los estudiantes, la circulación de la palabra, la centralidad de la referencia al articulado, la contextualización (o no), la posibilidad de la crítica (o no). La presencia exclusiva de una modalidad u otra, por supuesto que impacta en la formación de los abogados, específicamente en las competencias profesionales que se pretende desarrollar. Cabe advertir que no en todas las asignaturas las modalidades son continuas. Puede haber clases con mayor predominio de una modalidad o de otra.

IV. Conclusiones: la exposición como estrategia privilegiada en la enseñanza del Derecho

Como hemos desarrollado, en las clases observadas la exposición en la enseñanza del Derecho se configura en tres formas posibles: 1) ficción de participación, 2) centralidad del articulado y 3) exposición analítica. En la primera de las formas, el docente realiza una exposición que puede entenderse como dialogada, dado que se ofrecen preguntas que, a simple vista, podrían considerarse con la intención de promover la participación de los estudiantes. Sin embargo, queda explícito, a partir de las observaciones realizadas, que las preguntas tienen la intención de estructurar la exposición. No se espera una respuesta de los estudiantes. Las preguntas que el profesor formula son respondidas exclusivamente por él en el marco de la construcción convergente de los saberes que se propone transmitir. Tampoco es que el profesor avanza en el relato porque los estudiantes no intervienen, y “se responde solo”. No se espera la intervención: se presenta el conocimiento, a partir de la organización que el profesor propone. Las preguntas que formula el profesor son un puente que le permite enlazar con su afirmación siguiente. No estamos intentando juzgar los modos en que el docente estructura el conocimiento: esto seguramente está logrado holgadamente. Es como si para enseñar la práctica, el docente narrara la teoría (o la explicación en este caso, porque cabe preguntarse si los saberes que expone se encuentran en el nivel de lo que es posible caracterizar como conocimiento teórico).

Una segunda variante de esta organización es la que denominamos *centralidad del articulado*. Allí la organización de la exposición se da a partir de la selección de uno (o varios) artículos del CCiv. y Com vinculados con el tema a enseñar, que son leídos y/o referidos por el docente que los explica. En ocasiones se mencionan ejemplos, proporcionados por el profesor, o, eventualmente, propuestos por los estudiantes, que se suman a la explicación y se analizan. De este modo, se incluye

incipientemente la referencia al contexto profesional real y a la articulación con la práctica.

Por último, identificamos exposiciones donde el docente incluye algún análisis, que puede ser crítico. Si bien esta modalidad de exposición no es frecuente en las clases observadas, en ellas el profesor puede hacer referencia explícita a una posición o posiciones y también puede llegar a expresar sus perspectivas. Es en el marco de esta modalidad, a partir de la clase, se puede identificar la “fabricación” de la norma: se trata de una mirada que puede alejarse de una perspectiva positivista, o sin fisuras. Se historiza la norma, sus fuentes, o se expresan posiciones del docente.

Cada uno de estos tipos de exposiciones identificadas se ubicarían en un contexto de menor a mayor articulación entre la teoría y la práctica, aunque podamos afirmar que la exposición no es considerada como una estrategia potente para la enseñanza de las competencias profesionales. Sin embargo, en la segunda de las formas mencionadas, la centralidad del articulado, y específicamente la referencia a ejemplos para el análisis, acercan al campo profesional y, en consecuencia, pueden posibilitar la puesta en juego de actividades que colaboren con la formación de competencias profesionales. En el desarrollo de sus actividades profesionales futuras, claramente los abogados en formación tendrán que conocer el CCiv. y Com, e identificar los artículos que ofrecen el encuadre para acompañar a sus clientes y analizar sus situaciones.

Cabe señalar que esta descripción, estaría considerando que la competencia profesional del abogado se limitaría a la aplicación de la norma. ¿Qué tipo de aplicación? En principio, la que el profesor señala. Esa única.

En las exposiciones donde el profesor amplía el modo de referirse a la norma y expresa su posición dando cuenta de que hay otras posibles realiza, además, un análisis del contexto de la norma. Allí la competencia profesional que se intenta formar da cuenta de procesos reflexivos y de variables a considerar. Este tipo de clases expositivas puede promover la reflexión crítica de los estudiantes.

Sin embargo, advertimos que se trata de un posicionamiento del docente: no necesariamente se promueve el intercambio de opiniones y el trabajo conjunto. Es decir, quedaría en la potestad del estudiante traducir eso que el docente propone a sus propios análisis de situaciones. No se promueven estrategias reflexivas sobre la profesión ni se invita a expresar sus ideas previas.

La enseñanza de competencias profesionales implica el diseño de clases en las que los estudiantes puedan poner en juego saberes, explorar alternativas y tomar decisiones en el marco de situaciones contextualizadas -reales o simuladas-. Puede recurrirse, ocasionalmente, a las exposiciones para presentar conocimientos que se requieran para poder abordar y/o resolver las situaciones que

se propongan. Sin embargo, nuevamente emerge el uso casi exclusivo de exposiciones en el nivel universitario (De Miguel Díaz, 2005, Eggen y Kauchak, 2009; Anijovich y Mora, 2009; Paredes y De la Hernán, 2010).

Ahora bien, enseñar una profesión a partir de exposiciones presenta ciertos condicionantes respecto de lo que significa esa formación de profesionales: ¿Y qué se les enseñó? Que deben identificar las regulaciones del CCiv. y Com. y aplicarlas en las situaciones con sus clientes. Se enseña el procedimiento correcto. Un único modo. Y se espera que, en el momento del trabajo en contextos reales (probablemente en la práctica profesional en el marco del plan de estudios o en su propio desempeño laboral luego de graduarse), apliquen esos saberes que los profesores expusieron en su momento.

De este modo, el saber profesional deviene exclusivamente en un saber técnico a aplicar. Por supuesto que un profesional tiene que estar formado en saberes técnicos. Pero no solamente. Sus competencias profesionales no debieran identificarse exclusivamente con la aplicación de las normas. Podría sugerirse que el mismo desarrollo profesional, luego de graduarse, colaborará en ampliar ese desempeño técnico eficiente a un desempeño profesional. Sin embargo, la pregunta es por qué no resulta posible colaborar con su formación en las asignaturas del grado universitario.

La inclusión de ejemplos a analizar o el análisis que el docente pueda hacer de las normas y de sus propias posiciones sobre ellas, abren posibilidades a una formación de profesionales reflexivos. Formar profesionales reflexivos requiere la puesta en juego de dispositivos diversos que potencien la capacidad para reflexionar en la acción. Esto implica poner en diálogo los saberes que provienen de las disciplinas y los saberes devenidos de las propias prácticas. Es evidente que desde esa perspectiva no resulta viable escindir la teoría de la práctica y que ambas son parte de la formación profesional. Y a esto se suma la complejidad de que en el nivel universitario las concepciones acerca del conocimiento y su enseñanza definen que, cuanto más cercano a la práctica se encuentra, menor es el estatus en el orden jerárquico académico, y cuanto más cerca de la teoría, mayor (Zeichner, 2010).

Estas afirmaciones advierten la dificultad de la enseñanza de las prácticas: los profesores universitarios valoran el dispositivo en el que enseñan teoría. Eso configura a la práctica como aplicación de la teoría, que se ubica en el campo profesional y no necesariamente en las aulas.

V. Referencias

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Aique.

Becher, T. (1987). La conformación de disciplina de la profesión. *La profesión académica*, pp. 271-303.

Beloff, M., y Clérico, L. (2011). ¿Dictar o enseñar?: la experiencia de “Academia: revista sobre la enseñanza del Derecho” en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 9, pp. 163-174.

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad Católica de Valparaíso*.

Camilloni, A. (2014). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En M. M. Civarolo y S.G. Lizarriturri (comps.), *Didáctica general y didácticas específicas la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*, pp. 21-31.

Carr, W. (1980). La brecha entre la teoría y la práctica. *Journal of Además y Educación Superior*, 4, pp. 60-69.

Carr, W. (1985). La filosofía, los valores y ciencias de la educación. *Revista de Estudios Curriculum*, 17, pp. 119-132.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Ed. Martínez Roca.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.

De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (2009). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de cultura económica.

Follari, R. y Soms, E. (1994). *La práctica en la formación profesional*. Humanitas.

Freire, P. y Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.

Gordon, R. W., Sarat, A., Garth, B. y Kagan, R. A. (2002). The legal profession. *Looking back at law's century*, pp. 287-336.

Hirst, P. H. (1973). Liberal Education and The Nature of Knowledge. En Peters, R. S. (ed.). *The Philosophy of Education*. Oxford Readings in Philosophy. (Oxford University Press), pp. 87-111.

Hirst, P. H. (1993). Education, Knowledge and Practices. En Barrow, B. and White, P. (eds), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. London, Routledge, pp. 184-99.

Hirst, P. H. (1996). The Demands of Professional Practice and Preparation for Teaching. En Furlong, J. and Smith, R. (eds), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London, Kogan Page, pp. 166-78.

Hirst, P. H. (2008). In Pursuit of Reason. En Waks, L. J. (ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits*. Rotterdam, Sense, pp. 1-13.

Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Noveduc Libros.

Paredes, J. y De la Herrán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Ediciones Pirámide.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. *Apprendre et faire apprendre*, pp. 109-121.

Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Paidós.

Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sergiovanni, T. J. y Starratt, R. (1982). Clinical supervision and teacher evaluation. *Urbana, IL: University of Illinois*.

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, pp. 123-149.

Fecha de recepción: 22-03-2024

Fecha de aceptación: 20-09-2024

