

¿Por qué no hay producción didáctica de las ciencias jurídicas para la enseñanza media y superior?

Gustavo Nózica*

Resumen.

El objeto de este trabajo es mostrar dos problemas básicos que obstaculizan la producción de didácticas para las ciencias jurídicas. El primero de estos problemas lo constituyen los usos de la ética, y la conciencia, definitorios tanto de la enseñanza como del conocimiento escolar. En este sentido se propone un análisis crítico del “cuadrilátero de la conciencia” (la buena enseñanza, el curriculum oculto, el cambio conceptual, y la enseñanza comprensiva). El segundo problema, que se intenta poner en discusión, es la formación de docentes universitarios en el marco de la teoría de la práctica reflexiva. Dicho marco refuerza las diferencias entre investigadores y “prácticos”, y la posibilidad de un saber de la disciplina, de factura colectiva, que supere las formas de las experiencias individuales. En tanto no tenga lugar la discusión de estos problemas el saber didáctico de la disciplina seguirá corriendo los riesgos del sentido común y las producciones completamente personales.

Abstract.

The aim of this paper is to show basically two problems who make an impediment for the Social Sciences and Law didactics thinking. The first of this problems it's the uses of the ethic, and the conscience as the way to defining the teaching and the scholar knowledge. In this sense this paper propose the critical analysis of the *teaching quadrangle* (the good teaching, the hidden curriculum, the conceptual change, and the comprehensive teaching). The second problem, it's the teacher formation for people with an university degree in the frame of the practice reflexive theory. This frame instensify the division between researcher and practicals, and the possibility of a collective making discipline knowledge which could go beyond the individuals experiences. In so far as do not take place the debate around this problems the discipline knowledge is going to has the same risks as the common sense and the very personal witticism.

* Abogado, egresado de la UBA. Colabora con la cátedra de la Dr. Nancy Cardineaux de Epistemología en la UBA, Derecho. Correo electrónico: nozica@yahoo.com

¿Por qué no hay producción didáctica de las ciencias jurídicas para la enseñanza media y superior?

Gustavo Nózica

1. Introducción

La pregunta por el espacio que tiene la didáctica de las ciencias jurídicas en un primer momento nos deja perplejos. No se trata de una materia carente de profesionales. Y sin embargo la enseñanza media y superior cuenta con buenas voluntades y las dos editoriales que suelen hacer alguna renovación en la enseñanza de la disciplina. Pero ahí pareciera terminarse todo. La intención de este trabajo, más que presentar un programa de respuestas y soluciones, pretende identificar las dimensiones de esta ausencia y favorecer la posibilidad de un debate posterior sobre las didácticas de la disciplina. En este sentido existen básicamente dos problemas.

El primero nos pone frente a los interrogantes clásicos de lo que se enseña a los alumnos, y la pregunta por otro tipo de conocimiento escolar de las ciencias jurídicas. Uno que no priorice en las “tomas de conciencia”. Ni en los cambios conceptuales que suelen dar cuenta del conocimiento adquirido al modo de una iluminación arrasadora.

¿Acaso hace falta “tomar la conciencia” del alumno para que el conocimiento se consolide? ¿Por qué no ahondar en la construcción de un camino que después se recorra, o no? A menudo se le reprocha a las Cs. Sociales la incapacidad de definir. Al margen del debate que rodea la cuestión, podría recuperarse este supuesto inconveniente como una posibilidad del lenguaje para el aprendizaje exitoso. ¿Qué mejor que no tener una definición de dos renglones sobre que es el Estado?

El saber escolar, que no es un saber científico, no es el obstáculo para la producción de un debate sobre como enseñar derecho. El problema más bien parecería estar en la utilización del conocimiento escolar como excusa para *cerrar* el contenido y entregarlo como una cosa comprendida al alumno. El modo de este cierre suele hacerse a través de dos insistencias: la ética y la conciencia. ¿Cómo es que enseñar se convirtió en una forma determinada de hacerlo éticamente? ¿Desde que malla de discursos y prácticas ahora emerge el enunciado por una recuperación de la ética y la moral en la enseñanza?

Alicia Camilloni llega a hacer un planteo en términos verdaderamente dramáticos de modo tal que si se pensara que la consideración ética de los medios pedagógicos no fuera lo más

importante “entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria” (Camilloni, 2007:19).

Litwin asegura que esta importancia de la ética es un tópico clásico de la didáctica: “cuestiones que se han ido perdiendo a lo largo de la construcción del pensamiento moderno de la didáctica” (Litwin, 1997:77). Sin embargo esa es la primer pregunta que correspondería hacernos ¿se trata de una recuperación de la ética para la didáctica o estamos ante una invención relativamente moderna?

La otra insistencia sobre la que se construye gran parte de la teoría de la didáctica general es la *conciencia*. Si la ética es un cierre sobre la práctica del docente, la conciencia lo será sobre el conocimiento debido del alumno. El régimen de esta segunda limitación requiere de una geometría especial. Una sujeción que pruebe su eficacia aún con la ambigüedad de la palabra conciencia. Un cuadrilátero con sus puntos de fuerza en: 1) la buena conciencia de lo que se enseña, 2) la conciencia de la comprensión, 3) el curriculum inconciente u oculto, y 4) el cambio de conciencia o cambio conceptual.

El segundo problema es la formación de docentes en ciencias jurídicas para la enseñanza media y superior en la teoría de la *práctica reflexiva*. Para la práctica reflexiva el saber didáctico de la disciplina es un producto completamente personal e intransitivo. Logrado por el docente en su fueron íntimo, e intransmisible. Esto último se refuerza además con una división del trabajo “inteligente” que separa entre los “teóricos reflexivos”, o aquellos profesionales vinculadas exclusivamente con las Ciencias de la Educación, y los “prácticos reflexivos”, o docentes que no estarían adecuadamente habilitados para producir teoría.

Desarrollo:

2. El cuadrilátero de la conciencia:

2.1. La buena enseñanza

La geometría de la conciencia se abre con una noción muy cara a la teoría del acto educativo como acto ético: “la buena enseñanza”.

“Preguntar que es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Litwin, 2001: 95).

La idea de “buena enseñanza” tiene un origen enunciativo muy particular en el estilema paulino: “*He peleado el buen combate, he terminado la carrera, he guardado la fe*”(2 Timoteo 4, 7-8) Utilizado en ocasiones como epitafio dado su género de palabras finales, la frase se corresponde con eso que podríamos denominar “la paz de conciencia”, la “buena conciencia” ante una vida que finaliza. Por otra parte no se trata de un mensaje abierto al terror o a la sospecha de lo sublime, “al juicio de Dios”, sino que es cerrado sobre sí mismo, sobre lo que tiene, algo guardado en el círculo de la propia conciencia. En cambio el repliegue interior que hace el concepto de la “buena enseñanza” es previo y siempre presente. Mientras uno afirma lo que ha hecho el otro utiliza una pregunta introspectiva que no queda a salvo con sus esfuerzos. Por el contrario –“la buena enseñanza”- exige una justificación. Abre la subjetividad docente entre su facultad de decidir como dar la clase y que enseñar, a la vez que se lo amenaza con aquello que elija.

2.2. El curriculum oculto

El concepto remite a todos aquellos objetivos no presentes en el curriculum formal, como pueden ser, según Perrenoud, “la necesidad de aprender en la escuela a esforzarse, el trabajo bien hecho, la perseverancia, la higiene, limpieza, orden, educación, respeto a los demás, disciplina, respeto a la autoridad e instituciones, amor a la patria?” (Perrenoud, 1990:211). Precisamente lo que trae al debate la noción de curriculum oculto sería lo exigido al alumno y no explicitado (formalmente). La crítica parece interesante. Se trataría de una mirada puesta sobre esa enseñanza que no se ve y se obliga, cuyo mayor peligro es su invisibilidad que no hace posible la repregunta. Sin embargo, vaya paradoja, la lógica del curriculum oculto no es crítica de las “nuevas competencias” que Perrenoud piensa para los docentes. Por el contrario en la cavidad de aquel ocultamiento curricular el autor ubica, sin hacerse ningún problema, la capacidad del maestro de reinventar “principios de civilización” (Perrenoud, 2007:124). ¿Qué es esta competencia de construir *reglas civilizatorias* sino un poder –oculto- sobre las conciencias que nadie consensuó en otorgar?

Aquello que no se *explicita*¹ es vivido como una trampa desde la idea del curriculum oculto, y vale aclarar que la misma explicitación puede jugar tanto el rol de una legalidad como el de una ilusión de la transparencia. Vayamos con lo primero, por ejemplo, para el caso de las evaluaciones, explicitar las pretensiones de la examinación también puede convertirse en el documento que refuerce el error del alumno, lo no pedido, el excedente desechable. No se

¹ De Ketele afirma la necesidad de “realizar un esfuerzo constante de explicitación, tanto de los objetivos, como de las decisiones, de las intervenciones y de las evaluaciones” (De Ketele, 1984:40).

trata por cierto de una práctica invalida pero basta con revisar nuestras autobiografías para destacar cuantas veces una explicitación de lo que se iba a tomar contribuyó en algo abiertamente positivo².

Son fáciles de imaginar los diálogos de esta legalidad “yo pedí esto y esto”, “el alumno no hizo lo que se le pidió”, ¿hasta que punto lo explicitado no es una mera continuación del misterio de lo pedido en la evaluación?. Por otra parte la ilusión de la transparencia es el anhelo de una subjetividad transparente *sin secretos* cuya voluntad coincida con lo que debe, y no quiera sino aquello que tiene que hacer.

2.3. La enseñanza comprensiva

Por extraño que resulte la “enseñanza comprensiva” es el concepto que más alejado está de las apelaciones a la conciencia del alumno. Aunque se exponga como un espacio de contacto con aquella remite también al objeto clásico de la didáctica, esto es, un saber sobre como enseñar algo, como mostrarlo, como seguir desde lo que ya tiene el alumno.

Lamentablemente los abordajes tanto de la psicología genética como de los modelos del cambio conceptual pensaron en comprensiones como tomas de conciencia de la cultura en la que vive el novato o conciencia de una lógica formal. Y la comprensión de lo que es un acontecimiento histórico, o una práctica jurídica, tiene poco que ver con las comprensiones de cobertura, cerradas, que son requeridas al niño en las experiencias de “compensación de masa”, o en un “experimento de equilibración de bloques”³.

2.4. El cambio conceptual

El concepto alude a un cambio que lograría el alumno en su manera de pensar, desde sus conocimientos previos, y a pesar de ellos muchas veces. Por ejemplo pasar de creer que la tierra es chata a pensarla en su forma geoide.

Aunque existan variantes de “modelos” de cambio conceptual, y aún cuando las modificaciones que involucre comprendan áreas tan diferentes como las “teorías específicas” (presupuestos básicos) o “teorías macro” tenidas por el alumno antes de generar un determinado cambio conceptual. No deberíamos dejar escapar a pesar de la plasticidad de

² Algunos docentes, afines a la teoría de la práctica reflexiva, consideran que el momento de hacer la lectura de lo que se va a examinar (explicitarlo) debe ser el instante previo a la misma evaluación, a las preguntas y actividades que el examen requiera. ¿No parece una doble carga? ¿no se refuerzan lugares de poder así? ¿Por qué parece demasiado?.

³ “Inhelder y Kamiloff-Smith...pidieron a sus sujetos (niños de seis a siete años) que equilibraran bloques de madera sobre una barra de metal...sistemáticamente todos los bloques se probaban desde su centro geométrico” (Schön, 1998:65).

esta idea, dos problemas. El primero, la asociación entre eso que llamamos “desarrollo en el aprendizaje” y la historia del hombre, como tratándose de procesos semejantes. Y en segundo lugar la consideración de los conocimientos previos como elementos negativos, de resistencia. En algunos casos hay quienes llegan a concebirlos casi como una aporía.

2.4.1. La analogía de la historia del desarrollo del hombre como historia del aprendizaje del alumno

Definitivamente no es ese un camino demasiado convincente para explicar nada. Pero el inconveniente mayor no es solo la remisión a una cierta idea de progreso o evolución de la humanidad (como si eso fuera demostrable) sino pretender que así como cambió la humanidad así también el alumno en su aprendizaje.

“En la historia de los aprendizajes personales, como en las teorías científicas, se producen cada cierto tiempo “revoluciones conceptuales” que reorganizan y cambian radicalmente nuestra forma de entender un dominio dado de conocimiento (Pozo, 1996:166).

Pero en las “revoluciones científicas” aún tratándose, como muchos así lo entienden, del surgimiento de nuevas cosmovisiones, la trama de las contradicciones posibles, las dudas, las sospechas, quedan abiertas en los tránsitos de una revolución a otra.

“Sería conveniente que los programas escolares y los libros de texto incluyeran más de una versión de algunos de los temas fundamentales del curso o al menos dedicaran un espacio didáctico a que los alumnos pudieran cuestionar las versiones que reciben” (Carretero, 1995:22). Esta sugerencia que hace Carretero de modo marginal debería estar al comienzo de cualquier intencionalidad didáctica. El problema es que la “revolución conceptual” supera incluso las coberturas de una conciencia moral para ser una comprensión totalizadora propia de las comprensiones de la lógica formal. Son muy conocidas las experiencias de Piaget con niños en torno a ejercicios de “compensación de materia” ¿pero podemos aplicar esto a didácticas de nivel medio y superior? ¿es el mismo acontecimiento darse cuenta, “tomar conciencia”, que un kilo de plomo y un kilo de pluma pesan lo mismo a llegar a un conocimiento de lo que es la propiedad privada o el Estado? Es por cierto en estos conceptos en donde la conjetura se hace visible y epistemológicamente necesaria. ¿Cómo

sería tomar conciencia de lo que es el Estado sin que ello implique un obstáculo para seguir pensando que es el Estado?

2.4.2. Los conocimientos previos

Suele tenerse por un déficit insalvable que “exista mucho contenido opinable” en las Cs. Sociales y el Derecho. Y, más allá de la lógica del reproche, debería por cierto ahondarse sobre esa característica de las disciplinas como algo pertinente y positivo.

“Las concepciones o “teorías” de los alumnos sobre un dominio de conocimiento restringen su aprendizaje, es decir, al mismo tiempo que lo posibilitan lo limitan ofreciendo resistencia a la enseñanza” (Lenzi, 2005:74). Los conocimientos previos son un obstáculo para la enseñanza cuando aquello que se pretende enseñar sea algo completamente diferente a lo que trae consigo el alumno. Una conciencia diferente. Quienes tienen a los conocimientos previos como algo negativo no dejan de reconocer que estos mismos permiten, al menos, un primer acercamiento exitoso a aquello que se quiere enseñar. ¿Por qué aprender no puede ser una manera de apropiarse de este conocimiento previo? En vez de buscar sobre esta posibilidad de asir lo propio, lo tenido por el alumno, las ideas previas se transforman en los obstáculos de algo contra lo cual el profesor tiene la obligación moral de luchar encarnizadamente.

El temor ético del docente frente al alumno “de no querer cambiar su opción ideológica libremente elegida” (Carretero, 1995:23) existe con la pretensión de buscar cambiar en el otro su opción ideológica.

En el aula no existe la exigencia que pueda tener un político, ni los especialistas al momento de programar y planificar medidas de gobierno, por lo tanto cuanto más se hable sobre el tópico mucho mejor. ¿Cual es el problema que un alumno llegue al aula con una “hipótesis presidencialista fuerte” (Lenzi y Castorina, 2000:218)? ¿son acaso tan reales las fronteras marcadas en las definiciones de los textos ya no escolares sino académicos? ¿no es un buen punto de partido el reconocimiento de cierto poder del presidente? ¿acaso son intuiciones desechables las teorías críticas de la división de poderes hechas desde las Cs. Políticas? ¿hay algo así como el poder ejecutivo, legislativo y judicial que deba ser tenido por verdadero e inamovible?

Por ejemplo, el momento en que comprenden los alumnos “el carácter institucional del gobierno” (Lenzi, 2005:79) no es algo que pueda tener una respuesta conforme a etapas

rígidas de desarrollo. Puede ocurrir que el alumno comprenda elementos complejos de la institucionalidad, como las relaciones de fuerza y el tiempo, mucho antes que otros factores de menor densidad. No es que la didáctica deba renunciar a la investigación en torno a las secuencias de aprendizaje, quizás lo más importante sea no esperar un determinado tipo de respuesta sincronizado con su correspondiente modo, tipo y lugar correctos.

Por otra parte las etapas que instrumentalizan el concepto de desarrollo suelen ser una guía de aquello que el docente supone como “pensamiento superior”, que efectivamente tiene lugar cuando no se prioriza la problematización. Así Raquel Kohen pensando la construcción de los conceptos jurídicos, siguiéndose de un modelo de desarrollo por etapas, entiende que “en un momento posterior de desarrollo, los sujetos llegan a comprender que la posibilidad de administrar sanciones está subordinada a la existencia de normas” (Kohen, 2005:116). Después de citar a Kelsen, la misma autora escribe: “Esta idea se refleja con claridad en las respuestas más avanzadas; en ellas, es la norma la que establece que la trasgresión conllevará una pena: *Pues una ley hay que cumplirla porque si no está claro que le meten en la cárcel.* (Diego, 13;03)”. El mismo alumno podría haber dicho también “que en la cárcel hay gente que no debería estar ahí”. ¿Sería parte de una respuesta no avanzada pensar la relatividad de las normas jurídicas?⁴.

3. El problema de la formación de docentes en la práctica reflexiva:

La teoría de la práctica reflexiva pone su énfasis en la “reflexión acerca de la profesión docente, de lo que acontece en el aula antes, durante y después de la clase, así como el modo de comprensión en que cada docente resuelve los problemas y dificultades de comprensión de su disciplina” (Anijovich, 2009:34).

La formación de docentes en la práctica reflexiva merece al menos un debate en los siguientes puntos:

- 1) la consideración de la didáctica de la disciplina o didáctica especial como un saber desarrollable solo a nivel personal.
- 2) la división entre “teóricos reflexivos” (aquellos habilitados a producir teoría) y los “prácticos reflexivos” (no habilitados para producir teoría).
- 3) el docente novato o residente como copia de su instructor.

⁴ “De hecho, la norma de las normas sigue siendo la convergencia ¿Cómo podría ser de otra manera si el derecho “no es más que la regulación de la actividad social”? (Canghilem, 1971:196).

3.1 La lógica del afluente

Como parte de su crítica a la psicologización de la didáctica Litwin desarrolla un concepto interesante, el de “recuperar la disciplina”:

“Recuperar la disciplina (en el ámbito de la clase) implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras...Recuperar la disciplina implica reconocer porque un problema es propio de su campo y como se investiga en ella” (Litwin, 2001:99).

Es más, la misma autora explica claramente -aquello que tanto se anhela fundamentar en este trabajo- que para realizar esa tarea de *recuperación* “se requiere conocer cuales son los temas que se investigan en el campo, cuales son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio”.

Obviamente, uno es el campo característico de la disciplina, y otro, el de la interacción entre escuela, alumnos y profesor. Y en ese mismo sentido Litwin también expone acertadamente las instancias de aproximación al contenido, su carácter de “protodisciplina”⁵ (Litwin, p.100) en la primer impronta, y las continuas negociaciones semánticas entre el profesor y los alumnos.

Sin embargo esta *recuperación* no es sino una habilidad del individuo. Una capacidad de negociación personal. Un saber que nada tiene que ver con una construcción colectiva, sino con el que se deriva exclusivamente de la propia acción del docente. La conclusión de Litwin, es similar a la de Perrenoud (2007:20)⁶ y Stenhouse (1987:31)⁷, el relevo de la didácticas de las disciplinas por habilidades o títulos de los profesores, esto es, por una cualidad intransitiva, personal: “Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores” (Litwin, p.107).

El corrimiento de las didácticas de las disciplinas al solo desarrollo individual del docente, a su reflexión interior, es un obstáculo para producir un saber comunicable –de factura

⁵ “...aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas: formas parcializadas que permiten en la edad infantil su comprensión...consiste en la superación de concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinarios”.

⁶ Perrenoud piensa que el docente en posibilidad de enseñar es aquel que “tenga más de una lección de ventaja respecto de los alumnos y sea capaz de encontrar lo esencial”

⁷ “Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitado para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación (...) en proporcionarles (a los alumnos) algo que otros poseen ya”.

colectiva. El origen de esta modalidad no parece ser otro que la previa constitución del acto educativo como acto ético en la teoría general de la didáctica. En esa reconfiguración (provocada por la centralidad de lo ético), las didácticas de las disciplinas son meros “afluentes”:

“Las Didácticas especiales son, también, afluentes de la Didáctica general, que es enriquecida conceptual y metodológicamente por ellas” (Camilloni, 1985).

Recuperar las aguas del afluente no está muy lejos de ir tras la oveja perdida. ¿No se recupera acaso lo que estaba extraviado, herido, roto?

3.2. los “teóricos reflexivos” y los “prácticos reflexivos”

Resulta extraño que de un discurso que valora “el pensamiento del profesor” (Anijovich:43) devenga una división del trabajo educativo entre los que pensarían la teoría para su producción, y los que la aplicarían (sin negarse que lo hagan “reflexivamente”). También llama a la perplejidad que la propia teoría de la práctica reflexiva pretendidamente contraria al positivismo duplica algunas de sus antiguas aspiraciones.

3.2.1 Cuando el lugar del docente es la opacidad

El lugar en que la práctica reflexiva inscribe al docente es el de una “opacidad”. “Nos parece necesario advertir que toda reflexión es opaca, no visible” (Anijovich, 2009:47). De estas tinieblas, el profesor solo podría salir mediante lo producido por “dispositivos” que regulan “algunos investigadores sobre el aprendizaje reflexivo”. En todo este recorrido el docente en formación juega el papel de un sujeto pasivo que debe investigar, solamente, hacia su interior. Se podría esperar una segunda etapa de “claridad” creativa como tránsito de la opacidad. Pero no es así. Los resultados que se derivan del análisis de las experiencias personales siempre son propios, e intransferibles. Y a esto último se lo denomina “conocimiento práctico”. A su vez este conocimiento, enteramente individual, es logrado, por los docentes en formación desde una cuadrícula perceptiva creada por los habilitados para hacer teoría reflexiva. Porque “no podemos saber si lo que los docentes dicen o escriben se corresponde exactamente con la reflexión” (Anijovich, 52). No es muy difícil inferir aquí una división del trabajo muy determinada entre los que acercan y crean y regulan los dispositivos de la formación docente, y aquellos que solo son sus usuarios. Entre los

teóricos que producen teoría, y “el práctico de la educación (que) reconoce como propio (el discurso de aquel) porque se reencuentra en él y ve reflejado en él la dificultad de su tarea” (Meirieu, 1990:90). Es evidente que estamos refiriéndonos por un lado a los profesionales afines a las ciencias de la educación, y, en el otro extremo a los profesores. ¿Y esto no refuerza aquello que tanto se critica en las prácticas del positivismo?⁸ ¿Es que la teoría de la acción reflexiva solo recuperó lugares temidos por el nominalismo, como la introspección, manteniéndose rígidamente en los marcos organizacionales de aquel?

3.2.2 Cuando la “urgencia” reemplaza la paciencia por la pregunta

Cuando una teoría estipula quienes pueden producirla y quienes no, configura algo más que una división entre los unos y los otros. Y cuando la justificación de esta diferencia es la *urgencia* del campo de trabajo de los docentes, entonces, estamos frente a algo más grave que un obstáculo epistemológico.

“la práctica enseñante no es ni jamás será una práctica de investigación, porque se ejerce en condiciones en que la decisión es urgente (Perrenoud 1996c) y en que el valor del saber se mide según su eficacia pragmática más que según su coherencia teórica” (Perrenoud, 2007:99)

Siempre la voz de una *urgencia* reclamada debe ponernos en alerta no tanto según las intenciones de quien la haya sugerido sino de sus consecuencias, aún más, hacer este pedido teniendo como destinatarios a los docentes nos trae a pensar por un lado en la infantilización del profesorado (Pineau, 1999:47), y en la velocidad que no permite repreguntas y que ordena en silencio el desempeño de los roles.

3.3 La novia de Frankenstein

Philippe Meirieu reescribió el relato de Mary Shelly, “Frankenstein” con una metáfora provocadora. El maestro que busca que los alumnos sean como él, no haría sino crear copias sería como otro Victor Frankenstein creando al monstruo (Meirieu, 1990:20). Y cuando esto sucede las copias no son sino errores. El maestro, nos hace ver Meirieu con esta imagen tan

⁸ Otra paradoja quien mejor define este contraste es un teórico reflexivo, la “epistemología positivista encontró su expresión en las ideas normativas acerca de la apropiada división del trabajo entre la universidad y las profesiones (...) Sencillamente, las profesiones están para proporcionar sus problemas prácticos a la universidad, y la universidad, la única fuente de investigación” (Schön, p.44)

interesante, debe dejar que el alumno vaya haciendo su camino libremente, no debe sujetarlo como un perro a su correa. Hasta ahí el autor merece todos nuestros agradecimientos por el uso de un recurso tan apropiado. Pero cabe preguntarse también, aprovechando el brillo de la metáfora, por un personaje ausente, la novia de Frankenstein⁹. ¿Por qué Meirieu no dice nada? ¿Por qué la ocultó? ¿Acaso temía que se descubriera en esa novia desafortunada, casi igual a su creador, a los docentes? ¿y en los teóricos de la reflexión, otro, Doctor Victor?

El alumno educado como copia es una imagen fallida de su maestro, y el docente en formación inventado por su instructor reflexivo, una copia casi perfecta... ¿Por qué esta novia se parece tanto a su creador? ¿Cómo preguntarse la humanidad en ambos?

Una forma de practicar la misma medicina que Victor Frankenstein es no asumir la posibilidad del *poder* en la reflexión del otro, y en hacer de esa modalidad una forma de observación conjunta pacífica y objetiva. Una forma sin tensiones, sin preguntas para quien pretende el saber de la reflexión.

4. Conclusiones

Por desgracia la alumización de los docentes en formación (Pineau) y la infantilización del conocimiento escolar¹⁰ no son senderos gastados. Al contrario uno pareciera encontrar extrañas razones de supervivencia en el otro. Por cierto no existe ninguna teoría, ningún marco, y menos algún autor que ose sostener semejantes proyectos abiertamente. Nadie quiere menos para los alumnos y para los docentes en formación, sino todo lo contrario. ¿Pero que sucede cuando nos rehusamos a repensar el conocimiento escolar con otras posibilidades? Las Cs. Sociales y el Derecho pueden ofrecer una epistemología distinta del conocimiento escolar en general. De nuevo, solo basta con pensar la riqueza en la cantidad de variables que despliega la sola pregunta por lo que es el Estado, una riqueza que para encontrarse necesita que no se cierre en una definición de dos renglones el concepto. Que no haga de la conciencia la certificación de una etapa alcanzada. Porque ninguna apropiación episódica del conocimiento justifica que no se respeten las subjetividades. Cuando estudiar deviene en una toma de conciencia el docente se invalida como coaching.

⁹ “The bride of Frankenstein”, es una película de la Universal, dirigida por James Whale (1938).

¹⁰ “La educación moderna, que poco a poco y muy lentamente ha ido sustituyendo a la anterior, pero cuyo origen se remonta al siglo xviii, consiste en hacer lo contrario: mantener durante el mayor tiempo posible al niño y al muchacho en su estado y retrasar voluntariamente su paso a la edad adulta” (Ariès, 1995:335).

La alumnización de los docentes es un obstáculo que excede incluso el interrogante sobre las didácticas de la disciplina. Pero sigue siendo el problema que da marco a un impedimento y a una ausencia: la falta de debate en torno a las maneras de enseñar en la escuela el saber de las Cs. Jurídicas. Una forma eficaz de esta alumnización serán las metodologías de formación del docente que asuman:

- 1) una división del trabajo “inteligente” (teóricos reflexivos y prácticos reflexivos).
- 2) una mirada excesivamente crítica sobre la vida escolar previa de los novatos (autobiografía).
- 3) como beneficiosa la escritura contrita del Diario¹¹ como parte de la transfiguración¹² exigida por los instructores-observadores.
- 4) la impertinencia de los docentes de las disciplinas extrañas a la didáctica que pretendan la producción de un saber que pueda ser comunicable a sus colegas, un saber didáctico de la disciplina.
- 5) la extensión hasta el final de la carrera docente de la práctica de la reflexión, que nunca deja de ser individual.
- 6) la educabilidad¹³, la conciencia y la ética para determinar que no es ético y cuando no existió comprensión, y por fin afirmar si el sujeto es, o, no “educable”.
- 7) la imposibilidad de la repregunta crítica, justificada en el régimen de las urgencias de las primeras clases del novato y las clasificaciones de los instructores.

Cabe preguntarse finalmente en torno a la teoría de la práctica reflexiva: si es aceptable pensar que unos pueden producir saber y los otros solo aplicarlo, si el docente es aquel que no comprende si reflexiona cuando reflexiona, si su Diario para que sea una escritura válida debe ser penitencial.

Un marco teórico que hace de la subjetividad del docente en formación su espacio de pre-ocupación privilegiado debería ser al menos revisado en forma permanente en sus

¹¹ Curiosamente el “Diario” que realiza el docente en formación de sus experiencias, y que después calificará el instructor, no parece ser un lugar que motive una “reflexión” sobre el poder que ejerce este último en su escritura.

¹² En un futuro debate podrá revisarse el concepto de “retroalimentación”, atribuido a la acción comprensiva del docente novato en su formación, con la “transfiguración” exigida a su escritura experiencial.

¹³ Baquero (2000:15) ha estudiado bastante el problema de pensar la “educabilidad” del sujeto. “En nuestro caso, se comprende, esta sospecha se vincula estrechamente no ya con la naturaleza “biológica” de los sujetos sino con la naturaleza social, con su origen y pertenencia social”. Bien podría agregarse otras categorías de “ineducabilidad” como la repregunta al marco teórico, la edad, etc.

protocolos y conforme las experiencias de los “observados”. Quizás, sea el momento también de repreguntarse la microfísica de la acción reflexiva: las prácticas de los instructores.

Bibliografía

- Anijovich Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
- Ariés, Phillipe(1996). *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Norma. Colombia.
- Birgin Alejandra y Pineau Pablo (1999). “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”.*Cuadernos de Educación Serie Formación Docente Año 1, Nro. 2, p.46-47*.
- Baquero, R.(2000). “La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”. Avendaño y Boggino (comps), *Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual*. Rosario, Homo Sapiens, p.15.
- Camilloni Alicia y otros (2007). “El saber didáctico”. *Justificación de la didáctica* Paidós, Buenos Aires, p. 19.
- Camilloni Alicia (1985). Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Mimeo
- Canghilem, Georges. (1971) *Lo normal y lo patológico*, Siglo veintiuno.
- Carretero, Mario. (1995) *Construir y enseñar: Las ciencias sociales y la historia*, Aique.
- De Ketele, Jean (1984). *Observar para educar*, Visor. Madrid.
- Kohen, Raquel (2005). “La construcción de la realidad jurídica”. Castorina (comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Miño y Dávila, Buenos Aires, p.116.
- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). “La formación de los conocimientos sociales en los niños”. Castorina y Lenzi (comps.) *El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo*. Gedisa. Barcelona, p.201-283.
- Lenzi, A. y otros (2005). “La construcción de los conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana”. Castorina (comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Miño y Dávila. Buenos Aires, p.71-97.
- Litwin Edith y otros (2001). “Corrientes didácticas contemporáneas”. *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Paidós, p.91-114.
- Litwin Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós. Argentina.
- Meirieu, Phillipe. (1990) *Frankenstein educador*, Alertes. Barcelona.

Perrenou P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona.

Perrenoud P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.

Pozo Municio (1996) *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid.

Pineau P. (1999) “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”, en *Cuadernos de Educación Serie Formación Docente* Nro. 2, p.48.

Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.

Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza..* Ed. Morata S.A. Madrid.