

**ENSEÑAR DERECHO EN LA UNIVERSIDAD:
ALGUNOS AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS
DE ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNC
TEACH LAW AT THE UNIVERSITY:
SOME ADVANCES OF A RESEARCH ON TEACHING PRACTICES IN THE
UNC LAW SCHOOL**

María Ruiz Juri¹

Resumen: Este artículo pretende compartir algunos avances de una investigación que tiene por objeto caracterizar y comprender la enseñanza del Derecho en la Universidad y espera ser un puntapié para reflexionar acerca de estas prácticas. Dado que el trabajo de campo comenzó a realizarse en el año 2020 se toman en cuenta algunas decisiones que los docentes seleccionados para este estudio asumieron para encarar la enseñanza en el contexto de Pandemia por COVID 19, entendiendo que estas decisiones que se asumen en términos didácticos son una expresión de concepciones pedagógicas y epistemológicas acerca de la enseñanza del Derecho. Partimos de la premisa que el proceso de virtualización de la enseñanza que vivió, y vive hasta el momento de escritura del presente artículo, la Facultad de Derecho (FD) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), puede ser analizado como una crisis y como una oportunidad de reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza en entornos virtuales y a las clases virtuales sincrónicas. En este artículo nos interesa caracterizar las prácticas de enseñanza de algunos docentes de la Carrera de Abogacía aludiendo especialmente a lo sucedido durante el proceso de virtualización de la enseñanza que tuvo lugar entre los años 2020 y 2021, comprendiendo a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas, históricamente determinadas y con resultados en gran medida impredecibles.

Abstract: This article intends to share some advances of a research that aims to characterize and understand the teaching of Law at the University and hopes to be a kick to reflect on these practices. Since the field work began to be carried out in 2020, some decisions that teachers made to face teaching in the context of the COVID 19 Pandemic are taken into account, understanding that these decisions that are made in didactic terms are an expression of pedagogical and epistemological conceptions about the teaching of Law. We start from the premise that the process of virtualization of teaching that the Faculty of Law (FD) of the National University of Córdoba (UNC) experienced, and continues to experience until the time of writing this article, can be analyzed as a crisis and as an opportunity to reflect on teaching practices in virtual environments and synchronous virtual classes. In this article we are interested in characterizing the teaching practices of some teachers of the Law School, referring especially to what happened during the process of virtualization of teaching that took place between 2020 and 2021, understanding teaching practices as social practices complex, historically determined and with largely unpredictable outcomes.

Artículo recibido el 12/8/2021 – aprobado para su publicación el 2/11/2021.

¹ Mgter. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC) Prosecretaria Académica de la Facultad de Derecho (UNC) Profesora Titular de Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UNC) E-mail: mariaruizjuri@unc.edu.ar

Palabras clave: Enseñanza. Enseñanza del Derecho. Prácticas de enseñanza. Entornos virtuales. Clases Virtuales Sincrónicas.

Keywords: Teaching. Teaching of Law. Teaching practices. Virtual environments. Synchronous Virtual Classes.

1. Introducción

“Ante la veloz expansión de la pandemia de Covid-19, que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha calificado como “emergencia global sin precedentes”, nuestra querida Facultad de Derecho ha debido, de manera súbita y también impensada e inimaginada por sus autoridades, profesores, no docentes y estudiantes, readecuar su forma de enseñar, de educar, de administrar y de gestionar, para evitar la paralización de sus actividades, sin menoscabo de la excelencia académica. Fue necesario un gran esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa para equilibrar los requerimientos del cuidado de la salud y de la vida, con los derechos estudiantiles, los derechos laborales de docentes y no docentes y la necesidad de preservar el nivel de calidad de la enseñanza que ha caracterizado a nuestra Casa de Altos Estudios” (Barrera Buteler, 2020).

En el párrafo precedente, las palabras del Decano de la Facultad de Derecho (en adelante FD) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC) sintetiza lo acontecido entre los años 2020 y 2021 a raíz de la emergencia sanitaria. Sin pretensiones de detallar el marco normativo que acompañó todo este proceso sí es importante señalar que la virtualización que vivió, y vive hasta el momento de escritura del presente artículo, la FD en las cuatro carreras que conforman su oferta académica de grado puede ser analizado como una crisis y como una oportunidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en entornos virtuales y en clases virtuales sincrónicas, así como también una oportunidad de reconfigurar y analizar el trabajo en equipo al interior de las Cátedras.

Este artículo se organiza de la siguiente manera. Seguido a esta introducción compartimos algunas características de la metodología de investigación que se lleva a cabo en el Proyecto de Investigación en el que se enmarca este trabajo. Los apartados 3, 4, 5 y 6 abordan conceptos que resultan fundamentales como marco teórico de la investigación en curso y que permiten comprender con mayor profundidad el objeto de estudio que son las prácticas de enseñanza del Derecho. En el apartado 7 se procura trabajar sobre una tríada que para nosotros resulta clave en esta investigación, recuperando sus sílabas iniciales se trataría de CONUME, Concepciones pedagógicas; Núcleos de Aprendizaje y Metodologías de enseñanza. Este apartado es quizás el que da cuenta de algunos avances de esta investigación empírica sobre la enseñanza del Derecho y que lejos de pretender aportar conclusiones espera solo desarrollar algunas categorías analíticas que permiten construir conocimientos acerca de las buenas prácticas de enseñanza. Este último concepto sin dudas difícil de definir, pero del que podríamos decir que se trata de prácticas con fuerza moral y sentido epistemológico (Fenstermacher, 1998); enseñanzas que promueven aprendizajes, es perdurable en el tiempo, está pensada desde la disciplina y en tiempo presente. (Maggio M. , 2018) El apartado 8 aborda algunas ideas acerca de la docencia reflexiva y el apartado 9 desarrolla algunas reflexiones acerca de la enseñanza que servirán a los fines de continuar la investigación. Esperamos que esta contribución sume a investigaciones con características similares que pretendan enriquecer a la comprensión de la enseñanza del Derecho.

Notas del contexto institucional

Partimos de la premisa que resulta fundamental considerar la planificación institucional para llevar adelante determinadas modalidades y metodologías de enseñanza. A nivel de la institución en su conjunto en los años 2020 y 2021 fue clave consolidar una **política académica** en la FD que organice y otorgue un marco a la enseñanza y, mecanismos de apoyo pedagógico y tecnológico a la tarea docente. En este caso, se tornó fundamental el asesoramiento pedagógico-comunicacional recibido por el equipo de Secretaría Académica, ya que brindó capacitaciones iniciales y asesoramiento permanente a las Cátedras que valoran ampliamente su intervención siempre oportuna y precisa. Además, se requirió la presencia de facilitadores tecnológicos que asistieron al docente al momento de planificar el trabajo en el aula virtual y en los encuentros virtuales sincrónicos.

En el plano normativo, es menester mencionar la Resolución Decanal 253/2020 a través de la cual se configuraron lineamientos para la enseñanza del grado dando especial énfasis al desarrollo de aulas virtuales completas con materiales de estudio y actividades y, en el año 2021 la Resolución Decanal 170/2021 estableció la obligatoriedad del dictado de clases virtuales sincrónicas. Este marco normativo y el trabajo mancomunado de la FD lograron que la totalidad de las asignaturas puedan construir sus aulas virtuales y desarrollar clases virtuales sincrónicas durante el año 2021.

2. Acerca de la investigación en curso

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación y pretende caracterizar las prácticas de enseñanza de algunos docentes de la Carrera de Abogacía, comprendiendo a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas, históricamente determinadas y con resultados en gran medida impredecibles”.² En este sentido, nos interesa especialmente dar cuenta de algunas características que asumieron las prácticas de enseñanza del Derecho en un contexto muy particular y complejo donde cambiaron las reglas de juego en las prácticas de enseñanza para los docentes y estudiantes. Esperamos contribuir con este trabajo al debate sobre la enseñanza del Derecho en la Universidad, tomando en cuenta diferentes dimensiones y condicionantes.

Metodología de la investigación

Para avanzar metodológicamente en nuestra investigación partimos de los antecedentes de investigaciones en el campo de la Didáctica, entre ellas, las investigaciones de Gloria Edelstein, en la Universidad Nacional de Córdoba y de Edith Litwin en la Universidad Nacional de Buenos Aires, que aportan un referente sumamente rico en lo que respecta al análisis didáctico:

“A nuestro entender, la investigación didáctica debe contemplar diseños en los que se investiga sobre problemas prácticos con la intención de mejorar la enseñanza, recuperando la voz de los docentes, esto es de los protagonistas, al estudiar las interpretaciones del investigador, con el objeto de validar su análisis”. (Litwin, 2005, pág. 143).

En esta línea, “nos posicionamos en una concepción de didáctica que prioriza su capacidad analítica y reflexiva; esto es, que trata de dar cuenta de las situaciones de enseñanza a partir de un pensamiento que busca comprender y reflexionar críticamente sobre lo que sucede, más que prescribir modos de actuación. En este

² RUIZ JURI, M. (2021) “La Enseñanza del Derecho en la UNC”. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

sentido, nos alejamos de las corrientes que proponen una didáctica meramente instrumentalista en términos normativos o prescriptivos así como de quienes sostienen una propuesta crítica sin ofrecer herramientas para la acción. (...) Nos posicionamos, pues, en una perspectiva didáctica situada y contextualizada, que trabaja en torno a situaciones concretas, singulares, que se desarrollan en un entrecruzamiento de variables de distinto nivel; esto es, una concepción de la didáctica que busca poner en articulación los conceptos generales con las situaciones particulares, que busca dar cuenta de lo singular con ayuda de marcos teóricos de carácter más universal” (Mastache, 2016, pág. 5).

A su vez, resulta interesante intentar avanzar desde un enfoque etnográfico, dentro de la investigación cualitativa, que nos permita recuperar los sentidos de los profesores acerca de las prácticas de enseñanza del Derecho en la FD de la UNC. A partir de los aportes de Elena Achilli consideramos interesante recuperar algunas nociones claves para pensar en cómo estudiar y recuperar las interacciones en las prácticas de enseñanza en la Carrera de Abogacía de la FD y a partir de allí ampliar la explicación sobre los procesos educativos, potenciando y complejizando los estudios.

Siguiendo con los aportes de Achilli (Achilli, 1986), consideramos clave trabajar a partir de:

- Circularidad dialéctica entre el objeto de campo y el trabajo conceptual.
- La escala de lo particular en la investigación socioantropológica, trabajando a partir de los estudios “en” casos.
- El conocimiento y la descripción de las significaciones que construyen los sujetos.

Tal como venimos sosteniendo, la investigación en curso es cualitativa y pretende reconocer los sentidos que los sujetos les confieren a sus acciones, relacionadas principalmente con la enseñanza en la universidad. A los fines de seleccionar las asignaturas para llevar a cabo el estudio en caso se tuvieron en cuenta aquellas que fueran representativas de diferentes ramas del Derecho y procuramos que los docentes seleccionados tengan un expreso interés en abrir las puertas de sus asignaturas para la investigación de que se trata. Con respecto a la selección de los docentes es importante señalar que en una población de aproximadamente 1000 docentes como son con los que cuenta la FD, fue importante conocer la experiencia en la docencia y en algunos proyectos de innovación en la Secretaría Académica de aquellos a quienes se los invitó a participar de esta investigación. Estos diez docentes seleccionados y los equipos con quienes trabajan tienen en común el expreso y permanente interés por mejorar las prácticas de enseñanza y experiencias de trabajo con la Secretaría Académica en pos de mejorar la enseñanza. Seguramente este trabajo de investigación podrá profundizarse a futuro para lo cual resulta fundamental el dispositivo que se construya a partir de esta experiencia de investigación.

Las asignaturas con la que está previsto trabajar durante la investigación son las que se muestran en el siguiente cuadro:

Ramas del Derecho	Asignatura
	Derecho Romano
	Derecho Privado II

Derecho Civil	Derecho Internacional Privado
Derecho Comercial	Derecho de la Navegación, el Transporte y las Comunicaciones
Derecho Penal	Derecho Penal I
Derecho Procesal y Práctica Profesional	Teorías Generales del Proceso
Derecho Público	Derecho Constitucional
Derecho Social	Derecho de los Recursos Naturales y Ambiental Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social / Derechos Humanos Laborales y Derecho Internacional del Trabajo con el cine como Recurso Didáctico
Estudios Básicos	Introducción al Derecho

Cuadro 1: Asignaturas seleccionadas para trabajar en la investigación.

El trabajo de campo se comenzó a realizar en el año 2020, continuó en el año 2021 y continuará en el año 2022 a través de las siguientes estrategias:

- a) Entrevistas en profundidad a los profesores seleccionados.
- b) Observaciones de clases.
- c) Análisis documental de los programas de las asignaturas.
- d) Observación y análisis de las aulas virtuales de cada asignatura.
- e) Encuestas a los estudiantes de las comisiones de cursado de los profesores seleccionados.
- f) Entrevistas en profundidad a algunos de los estudiantes de las comisiones de cursado de los profesores seleccionados.

Puntualmente, hasta el momento de escritura de este artículo se comenzó el trabajo con estas estrategias en las siguientes asignaturas: Derecho Romano (Primer semestre de la Carrera, primer año); Introducción al Derecho (Primer semestre de la Carrera, primer año); Derecho Privado II (Tercer semestre de la Carrera, segundo año); Derecho Internacional Privado (Onceavo semestre de la Carrera, sexto año) Derecho de los Recursos Naturales y Ambiental (Doceavo semestre de la Carrera, sexto año).

3. Las prácticas de enseñanza en el centro de la escena

Comprendemos a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales específicas, complejas, con resultados en gran medida impredecibles. Podría decirse que una de las cosas características de estas prácticas es que son prácticas de autoconciencia recíproca de los sujetos que participan en este proceso. A su vez se trata de prácticas en las que la enseñanza se perfila como proyecto pedagógico de una institución social que aluden a procesos de transmisión y apropiación de contenidos curriculares seleccionados.

Según Edelstein (2011), su característica primordial es el trabajo en torno al conocimiento y a la tríada didáctica, es decir, a las interrelaciones entre el docente, el alumno y el conocimiento. Estas prácticas remiten a una materialidad y temporalidad establecida, es

decir se refieren al aula y clase en términos didácticos, aspecto que veremos con más detalle a continuación.

Asimismo, las prácticas de enseñanza son prácticas históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos y que dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula.

Las prácticas de enseñanza nos remiten a los conceptos de “aula” y “clase” en términos didácticos. Cuando nos referimos al concepto de aula hablamos de una configuración particular donde se ponen en juego las coordenadas de espacio y de tiempo. Por su parte, la noción de clase nos remite directamente al concepto de comunidades de atención mutua y a una estructura global de actividad que se organiza a partir de segmentos que se constituyen en unidades menores de sentido. Aludir a los conceptos de aula y de clase se tornan especialmente significativos en el marco de esta investigación.

La complejidad en la que se desarrollan las prácticas de enseñanza requiere mirarlas desde una perspectiva multirreferencial que, en los términos de Jacques Ardoino (1977/1980, citado por Edelstein 2021), supone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Edelstein (2021) sostiene que esta perspectiva constituye una decisión epistemológica más que metodológica, en cuanto que la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad, interesa a especialistas de diferentes disciplinas. Desde este encuadre disciplinar se procura aportar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la desnaturalización de los modos en que, todavía en muchos casos, asumimos y nos representamos la enseñanza; que, en esta dirección, habilite la objetivación de huellas, marcas no objetivadas de experiencias de formación y desempeño profesional ligadas aun a la racionalidad tecnocrática, de corte tecnicista y meramente instrumental (Edelstein, 2021).

Cabe aclarar que la autora alude además a las prácticas docentes, que incluyen las prácticas de enseñanza, pero no se limitan a ellas. Es decir, el trabajo de los profesionales docentes incluye otras tareas, de naturaleza administrativa y/o de investigación, que forman parte de la realidad docente cotidiana. Este aspecto no es menor si consideramos la diversidad de tareas que llevan a cabo los profesores a las que muchas veces se les suman tareas de extensión y de investigación en la universidad.

4. La cuestión del método o lo metodológico como construcción

A los fines de hacer un poco de historia en relación con los métodos de enseñanza³, podríamos traer aquí a colación los aportes de Comenio en relación con este tema ya que él fue quien en el siglo XVI pensó en la creación de un método único para enseñar todo a todos

³ Davini (2015) propone evitar debates nominalistas respecto de lo que se comprende por métodos, metodologías, estrategias de enseñanza, o dispositivos. La autora señala que suele ser frecuente el debate por los nombres con los que se denomina a ciertos “objetos pedagógicos”. En décadas recientes se reemplazó el término métodos o metodologías por el de estrategias de enseñanza. Recientemente se agregó el término “dispositivos” para referirse a lo mismo. En diferentes textos especializados se relaciona el dispositivo con las construcciones metodológicas particulares que realizan los profesores, adecuadas para cada contexto o situación. (Edelstein, 2011).

(Camillioni, 2016). El autor señala que si bien para los niveles: inicial, primario y secundario suele pensarse en un método único, para el caso de la universidad ello no resulta aceptable.

Aludir a la cuestión del método en enseñanza es una temática que ocupa un lugar privilegiado en el ámbito de la Didáctica. Un método constituye una estructura general, con una secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y procurando facilitar de esa forma objetivos de aprendizaje. Los métodos brindan criterios generales de actuación que pueden analizarse con independencia de contenidos, contextos y actores concretos (Davini, 2009). Estos métodos funcionan como “cajas de herramientas” que luego se materializan en las estrategias didácticas que los profesores diseñan para contextos concretos. Es decir, los métodos se interpretan, combinan, reinventan en prácticas específicas que responden a las intencionalidades y características de cada institución y de sus destinatarios. Las estrategias didácticas concretas que despliegan los profesores, por lo general toman como base diferentes métodos, algunos son más innovadores que otros, dependiendo del contexto en el que se los utilice.

Por su parte, María Cristina Davini propone una clasificación general de los métodos que luego puede concretarse aún más si tomamos en cuenta métodos específicos como los que veremos más adelante (Davini, 2009).

a) Métodos de asimilación y desarrollo cognitivo: Cualquiera sea el contenido, estas enseñanzas procuran favorecer simultáneamente la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades de pensamiento. La asimilación es el resultado de un proceso activo por parte de quien aprende ya que implica un conocimiento activo del mundo y sus particularidades. Aquí se integran una variedad de métodos que pueden ser inductivos, de instrucción, entre otros.

b) Métodos orientados a la acción práctica: Se parte de la premisa que en la enseñanza se esperan aprendizajes que muchas veces van más allá del desarrollo cognitivo y cambio conceptual. ¿Cómo lograr transferencia de conocimientos a las prácticas?; ¿cómo enseñar para enfrentar los desafíos de la acción?; ¿cómo ayudar a desarrollar competencias para resolver situaciones problemáticas en contextos diversos? Estos métodos inician su trabajo a partir de situaciones prácticas concretas que deben resolverse.

c) Métodos orientados al entrenamiento de habilidades: Estos métodos se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico. Cabe destacar aquí que en el entrenamiento de una habilidad operativa siempre interviene la conciencia y la toma de decisiones. A su vez, estas habilidades no se restringen a lo motriz, sino que incluyen diferentes esferas del conocimiento, la afectividad y el intercambio con otros.

d) Métodos orientados al desarrollo personal: Si bien la actividad de los profesores suele estar centrada en promover el desarrollo de conocimientos, no deja de preocuparse por su crecimiento personal. Es importante reconocer que los estudiantes enfrentan distintos miedos y desafíos personales que afectan su propio desarrollo personal. Este último es un proceso de larga duración que involucra la construcción de una imagen de sí mismo, el manejo emocional, la propia seguridad en relación con otros, la autoconfianza en las posibilidades de cada uno y la elaboración de un proyecto personal.

Habiendo mencionado estos cuatro grupos de métodos, veamos a continuación otra clasificación que sin dudas puede utilizarse en el marco de los diferentes métodos vistos anteriormente que no resultan de ninguna manera excluyentes. Se trata de: Clase expositiva; Trabajo grupal; Método del caso, Aprendizaje basado en problemas; Aprendizaje basado en proyectos; Simulaciones; Debates y Foros. Dos aclaraciones importantes: estos métodos no agotan los existentes y cada docente los integra en una

síntesis de opciones didácticas que llamaremos estrategias metodológicas que son particulares y singulares en cada contexto específico (Rios, G. y Ruiz Juri, M., 2016).

5. Enfoques y orientaciones de enseñanza

Un concepto que resulta interesante en la investigación que se viene llevando a cabo acerca de la enseñanza del Derecho tienen que ver con analizar los enfoques de enseñanza que desarrollan los docentes de la Carrera de Abogacía. Para referirnos al concepto de enfoque de enseñanza, sin pretender una lógica aplicacionista pero sí que nos ayude a reflexionar, tomaremos en cuenta los aportes de Gary Fenstermacher. Con enfoques nos referimos a aquellas opciones que realiza el profesor, consciente o inconscientemente, relacionadas con ciertas concepciones de enseñanza (Fenstermacher, 1998). En este sentido el autor propone tres enfoques: el del “ejecutivo”, el del “terapeuta” y el del “liberador” e investigan los lados fuertes y débiles de cada uno de ellos.

El **enfoque del profesor ejecutivo** comprende aquellas prácticas cuyo objetivo es introducir a los alumnos en una tarea académica. Los profesores planifican, ejecutan el plan, evalúan los esfuerzos, hacen una revisión y vuelven a realizar este proceso nuevamente. Es el docente quien da las indicaciones de lo que hay que aprender y cómo se debe hacer. Se aprecia aquí que la oportunidad de aprender no es suficientemente potenciada porque los contenidos se presentan muy rápido, lo que lleva al estudiante a no contar con el tiempo necesario para lograr un aprendizaje significativo. Cabe agregar que el docente utiliza ciertas aptitudes organizacionales para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas para que puedan retener el conocimiento. Su valor se basa en que suministra medios muy claros y directos para trasladar algún conocimiento específico de una fuente a la mente del alumno.

En el **enfoque del profesor como terapeuta**, el docente decide tomar una postura que tiene en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes. En vez de pasarlas por alto o intentar disminuir las que con más probabilidad obstaculizarán el aprendizaje y aumentar las que lo facilitarán, opta por entenderlas como rasgos esenciales del proceso de aprendizaje inherentes al qué y al cómo aprenden los alumnos. En este sentido, el docente opta por un aprendizaje sugerente, significativo y experimental, es decir, que el alumno habrá descubierto algo significativo para él de un modo que involucra tanto a sus pensamientos como a sus sensaciones.

En el **enfoque liberador, el docente** pone gran énfasis en el contenido con el principal objetivo de producir un cambio social y epistemológico. Presta menos atención a sus habilidades docentes específicas, a los estados psíquicos y emocionales de sus alumnos o a las metodologías. Este docente se caracteriza por tener altos conocimientos de su materia y busca el cambio porque considera insuficiente su abordaje. Selecciona y organiza el contenido de sus clases con el propósito particular de concientizar al estudiante hacia una finalidad. La enseñanza que desarrolla este profesor no sólo potencia a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que además, los educa para la acción transformadora. En este tipo de enseñanza, se destaca la idea griega de *paideia*, que acentúa la capacidad de los hombres de alcanzar los fines más nobles y los logros más elevados en el conocimiento, la comprensión y la virtud.

En lo que respecta a las orientaciones de enseñanza resulta interesante recuperar nuevamente los aportes de María Cristina Davini (2009) quien alude a dos orientaciones sobre la enseñanza:

- *La enseñanza entendida como instrucción:* desde esta perspectiva se destaca la mediación del adulto o profesor como transmisor de un conocimiento o modelizador de una práctica.
- *La enseñanza entendida como guía:* desde esta perspectiva se destaca la guía sistemática y metódica por parte del adulto o profesor y el papel central de quienes aprenden.

La autora enfatiza que estas dos posturas no deben comprenderse como modelos rígidos ya que la oposición es teórica y en la práctica concreta se asumen supuestos que por momentos se vinculan con una u otra de las orientaciones. Independientemente de la orientación por la que se opte, la enseñanza puede enfatizar el tratamiento de la esfera intelectual, afectiva, valorativa o práctica.

Respecto del análisis de la enseñanza resulta fundamental tomar en cuenta diferentes dimensiones para llegar a comprender su complejidad. Por una parte, la alusión al contexto social, cultural, económico, político. A su vez, resulta clave pensar en el campo disciplinar ya que es desde allí desde donde cada profesor construye su propuesta de enseñanza. En lo que respecta a cada profesor, sabemos que construye sus concepciones de enseñanza, selecciona, a partir del programa de estudio, los núcleos de aprendizaje o de contenidos, y construye sus alternativas metodológicas. Tal como vemos, la enseñanza se ve atravesada por múltiples interferencias y definiciones a nivel macro, meso y micro (Edelstein, 2021).

En este artículo sostenemos un posicionamiento desde un enfoque de la didáctica que denominamos analítica y reflexiva. (Mastache, 2016) Intentaremos interpelar (teórica y prácticamente) las principales categorías didácticas que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza. Con este fin, haremos hincapié en diferentes aspectos que aluden a lo didáctico y comunicacional, a lo disciplinar, a lo tecnológico y a lo institucional.

6. Concepciones sobre la enseñanza del Derecho

Por su parte, Martínez Paz (Martínez Paz, 1996) analiza diferentes modelos jurídicos y modelos didácticos en la enseñanza del Derecho. Esta diferenciación si bien se corresponde con planteos epistemológicos nos resulta fundamental para analizar las concepciones de los docentes ya que los modelos jurídicos se encuentran estrechamente vinculados con los modelos didácticos (Martínez Paz, 1996).

En relación con la enseñanza del Derecho, a partir de los aportes de Martínez Paz comprendemos que cada docente construye y reconstruye modelos didácticos (Martínez Paz, 1996). En este sentido se definen en la acción diferentes formas de comprender al derecho y su enseñanza y se toman decisiones al respecto.

Martínez Paz comprende al modelo como una construcción teórica, esquemática y selectiva, configurada por una red de enunciados, una trama de interrelaciones y una serie de propiedades que lo constituyen como mediador entre el pensamiento y la realidad. Es también un esquema provisional y sometido a revisión, que refleja e interpreta aspectos de la realidad y ofrece distintas aproximaciones al campo específico de una ciencia o al objeto que se investiga (Martínez Paz, 1996). Al aludir a un modelo jurídico multidimensional, Martínez Paz considera fundamental integrar las dimensiones social, cultural, ética y antropológica. A su vez, el autor alude a los modelos didácticos y las opciones que los docentes tienen al respecto.

Al analizar las concepciones en torno al fenómeno jurídico, Jorge Witker diferencia la concepción dinámica de la concepción estática del Derecho (Witker, 2019). En la década de 1970, Witker inicia una labor de manera sistemática para reseñar el llamado estado del arte en la materia, no sólo a través de escritos de su puño, sino propiciando la edición de obras colectivas de diversos estudiosos del tema. El autor promueve una corriente crítica del Derecho y su enseñanza que se construye sobre una díada entre lo tradicional y lo emergente del Derecho. En este marco, Witker señala que los caracteres que perfilan a la **educación tradicional** son, entre otros, los siguientes:

- a. El educador es siempre el que educa; el educando el que es educado.
- b. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los procesos pensados.
- d. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

De esta forma, Witker analiza los *pecados capitales de la enseñanza* tradicional, que luego traslada a la enseñanza del Derecho; moldes estáticos, intocados y de algún modo obsoletos, contenidos que, por concebirse inmóviles, pronto se alejan de la realidad. Enseñanza libresca, abuso de la conferencia magistral, alumnos pasivos y transmisión de contenidos refractarios a la crítica y a la oportuna renovación. En esta línea, señala que este sistema tradicional de enseñanza no es ideal la preparación de los profesionistas y de los juristas con espíritu crítico y de justicia social que requieren nuestros países, a fin de que puedan contribuir al encauzamiento de los dolorosos cambios sociales que estamos experimentando. Este autor traza el camino para responder a la necesidad de poner los estudios jurídicos a nivel de los requerimientos que el cambio social plantea al Derecho y sobre la base de tres fundamentos proyecta el desarrollo de una **teoría dinámica del aprendizaje del Derecho**.

Un primer fundamento que debe inspirar a esta teoría expresa relación con la naturaleza del proceso educativo. Como se ha dicho, hay que desarrollar en la enseñanza jurídica los principios de la educación, entendida como creación de conocimientos. En este marco el autor asigna un nuevo papel al estudiante como centro motor y ejecutor de su proceso de formación, modulando la presencia del profesor en el proceso, como motivador e incentivador y considera que es clave imprimir un carácter problemático al desarrollo de la enseñanza. Un segundo fundamento que debe considerarse en esta teoría que provisionalmente proponemos, es la de vincular los estudios jurídicos a la realidad jurídico-social concreta de nuestros países. Vinculación que también debe darse con el resto de las ciencias sociales que apoyen una explicación más integral del fenómeno jurídico: la Sociología, la Historia, la Ciencia Política y la Economía, entre otras. Un tercer fundamento es situar a la Ciencia Jurídica en el contexto de los procesos de cambio social y desarrollo que se dan en nuestra región periférica. El Derecho, concebido como regulador de la conducta social, debe ser ingrediente de progreso y superación del subdesarrollo.

7. Concepciones de enseñanza, núcleos de aprendizajes y metodologías

Decíamos al comenzar este artículo que el objeto de la investigación en el que se enmarca pretende estudiar la enseñanza del Derecho. Esta investigación sin dudas se vio atravesada

por un cambio rotundo que afectó a las formas tradicionales de enseñar y aprender. En este sentido, sostenemos que la crisis que trajo aparejada la situación de emergencia sanitaria incentivó a los docentes con quienes trabajamos en esta investigación a colocar a las prácticas de enseñanza en el centro de la escena, en el centro de sus preocupaciones y los llevó a comprender su complejidad y a explorar nuevas alternativas para desarrollar la enseñanza.

En el marco de esta investigación venimos analizando cómo las **concepciones** de enseñanza se articulan con los **núcleos de aprendizajes** y con las **metodologías** de enseñanza que se ponen en juego. Vemos a su vez que esta tríada entre concepciones, núcleos de aprendizaje y metodologías se enmarcan a su vez en un contexto social, cultural, económico y político, y en un campo disciplinar en los que cada decisión que se asume cobra sentido. A su vez, la tarea docente está regulada por un marco institucional que define ciertas pautas y criterios dentro de lo que podríamos llamar el curriculum formal de la institución (De Alba, 1995).

En estos dos años donde se modificó el ámbito privilegiado de enseñanza que era el aula física los docentes continuaron enseñando a través de otros medios como lo son el aula virtual y las clases virtuales sincrónicas. Este cambio de espacio no necesariamente implica cambio de concepciones, de contenidos de enseñanza y de metodologías. De hecho, las concepciones pedagógicas y disciplinares de los docentes se expresaron más que nunca en las decisiones que tomaron respecto de qué usos realizar del aula virtual y de las clases virtuales sincrónicas.

Concepciones de enseñanza

Con respecto a las concepciones, nos interesa aludir para comenzar a los enfoques de enseñanza. Algunos de los profesores entrevistados han dado cuenta de un enfoque principalmente liberador en términos de lo propuesto por Fenstermacher dado que procuran que el contenido les ayude a construir una visión compleja del Derecho (Fenstermacher, 1998). La observación de las clases virtuales sincrónicas nos permitió ser partícipes de un diálogo mediado por la pregunta en el caso de las asignaturas con las que se ha trabajado hasta el momento. Por su parte, los estudiantes reconocieron a estos docentes por la predisposición y apertura para resolver dudas e inquietudes.

A su vez, comprendiendo que cada docente construye y reconstruye sus enfoques de enseñanza algunos de los docentes con quienes venimos trabajando si bien reconocen que manejan y están al tanto de diversas metodologías de enseñanza que podrían implementar y sus potencialidades, optan por exposiciones magistrales y encaran la enseñanza desde un enfoque ejecutivo (Fenstermacher, 1998). De hecho, hemos observado que los docentes de la FD que participaron de la investigación integran enfoques ejecutivos, terapéuticos y liberadores, predominando el enfoque ejecutivo, es decir, aquel centrado en la planificación de la enseñanza y en la selección bibliográfica anticipada (Fenstermacher, 1998).

En lo que hace a las orientaciones de enseñanza que propone María Cristina Davini, los docentes con los que venimos trabajando entendemos que comprenden a la enseñanza como una guía, como una construcción que se lleva a cabo con el estudiante (Davini, 2009). En las clases permanentemente utilizan recursos como las preguntas o actividades de aprendizaje guiadas para ir ayudando a construir el razonamiento jurídico.

Con respecto a las concepciones sobre el Derecho y su enseñanza, resulta interesante considerar una distinción fundamental entre una propuesta de enseñanza dinámica en términos metodológicos y una teoría de la enseñanza dinámica de las Ciencias Jurídicas.

A partir de las entrevistas realizadas, las clases observadas y algunas opiniones de los alumnos que cursaron en el año 2021 pudimos advertir que las alternativas metodológicas propuestas posibilitaron en gran medida comprender la complejidad del mundo jurídico. Recuperando aportes de Witker, es importante destacar que cuando nos referimos a una teoría dinámica en la enseñanza del derecho nos referimos a una propuesta que promueve la interdisciplina, las múltiples miradas sobre un mismo tema, la contextualización de los contenidos en función de situaciones actuales. Por decirlo de alguna manera, una enseñanza dinámica del derecho presume metodologías participativas, dinámicas, pero estas últimas por sí solas no garantizan el dinamismo y multidimensionalidad a la que aluden tanto Witker como Martínez Paz en lo referido al contenido.

En la investigación que se viene llevando a cabo se percibe un trabajo sostenido por parte de los profesores por preservar la calidad de la enseñanza tanto a través de los entornos virtuales como de las clases virtuales sincrónicas. En este sentido, los docentes entrevistados dan cuenta de un interés de mejora continua de la enseñanza y algunos de ellos realizan encuestas a sus estudiantes para conocer sus experiencias en la asignatura. A su vez, están atentos a sus comentarios y al rendimiento académico.

A partir de las entrevistas realizadas se suele advertir que en algunos casos la propuesta innovadora se relaciona con la implementación de alguna tecnología, una alternativa metodológica participativa u otra actividad que resulta muchas veces entretenida para los estudiantes al decir de los docentes. Recuperando aportes de Witker, cuando nos referimos a una teoría dinámica en la enseñanza del derecho nos referimos a una propuesta que promueve la interdisciplina, las múltiples miradas sobre un mismo tema y la contextualización y problematización de los contenidos en función de situaciones actuales. Tal como venimos sosteniendo, una enseñanza dinámica del derecho presume metodologías participativas, dinámicas, pero estas últimas por sí solas no garantizan el dinamismo y multidimensionalidad a la que aluden tanto Witker como Martínez Paz en lo referido al contenido.

Lo que pudimos constatar es que los profesores seleccionados para esta investigación poseen en gran medida una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas y además:

- Se basan en su mayoría, y quizás sin reconocerlo en términos teóricos, en los presupuestos de las teorías constructivistas del aprendizaje (Carretero, 2013).
- Sus planificaciones superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente.
- Promueven proyectos colaborativos y abiertos.
- Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el aprendizaje de los estudiantes, más allá de la asignatura, el aula, la evaluación y el currículum prescrito.
- Convierten las actividades curriculares en experiencias personalmente significativas y auténticas.
- Estimulan el compromiso emocional de los estudiantes.

Estos son algunos de los rasgos que observamos en las cátedras que integran el estudio y son coincidentes a aquellos que plantean algunos autores relacionados con prácticas de enseñanza reflexivas (Edelstein, 2021), pedagogías emergentes (Gros, 2015) o buenas prácticas de enseñanza (Fenstermacher, 1998); enseñanza poderosa (Maggio M. , 2012).

Asimismo, es clave identificar otros rasgos que se vinculan con prácticas que se corresponden con una escuela pedagógica tradicional que aún continúan vigentes en las prácticas de enseñanza del Derecho y ello no es necesariamente negativo sino un rasgo de las prácticas que también debe ser tomado en cuenta al momento de investigar sobre ellas: centralidad de la exposición del docente, escasa participación activa de los estudiantes, énfasis en el desarrollo de un contenido por sobre la actividad reflexiva y crítica de los alumnos. Esto último posiblemente se podría analizar como una contradicción con lo que veníamos planteando o una debilidad en las propuestas de enseñanza. Consideramos en cambio que se trata de una característica con la que se podría trabajar desde el asesoramiento pedagógico y comunicacional para pensar conjuntamente diferentes alternativas metodológicas que contribuyan a la promoción de un estudiante autónomo que asuma activamente sus procesos de aprendizaje

Núcleos de aprendizaje

Los núcleos de aprendizaje son el conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los estudiantes, en este caso de los estudiantes de abogacía. Los núcleos de aprendizaje que se trabajaron en estas asignaturas bajo estudio están comprendidos en los programas de estudio de cada una de ellas. En este sentido, los docentes organizaron sus clases conforme al programa y los estudiantes valoraron positivamente cuando los docentes estructuraban las clases en torno a los contenidos que serían objeto de evaluación en los parciales y examen final.

Las asignaturas seleccionadas cuentan con aulas virtuales que están estructuradas conforme al programa de la asignatura y para cada unidad didáctica en su mayoría cuentan con desarrollos de contenidos escritos, referencia a los textos obligatorios, actividades de aprendizaje y en algunos casos autoevaluaciones que le permitirán al estudiante corroborar lo aprendido. Además, los docentes han elaborado videos explicativos para aquellos contenidos que consideraban de mayor complejidad. Los docentes sostienen que la elaboración de estos videos conlleva mucho tiempo y esfuerzo pero los reconforta saber que los estudiantes valoran positivamente a los videos para aprender el contenido de las distintas bolillas del programa.

En algunas cátedras se tomó la decisión de distribuir la elaboración de recursos para el aprendizaje entre los diferentes miembros de la cátedra (fichas de cátedra, videos, guías de estudio). De esta manera, coordinados por el Profesor Titular cada docente de la cátedra fue elaborando y compartiendo a través del aula virtual de la Cátedra lo elaborado y puesto a disposición de la totalidad de los estudiantes.

Respecto de los aprendizajes esperados en relación con los contenidos, la profesora de Derecho Privado II señaló lo siguiente:

“Cuando vos te enfrentás a ciencias especulativas que tienen un montón de contenidos, la única manera de enseñarles a navegar en ese mar de contenidos es enseñarles a razonar con principio y a relacionar, a levantar en macro los principios. Suponete, nosotros tenemos a partir de la bolilla 3 y hasta la bolilla 8 inclusive la clasificación de las obligaciones y cuando vos les contás que vas a clasificar las obligaciones empiezan "uh, qué tedioso", entonces le digo "no, es muy importante saber la clasificación de las obligaciones porque todo el problema está en el hecho del cumplimiento, entonces cuando nosotros les proponemos que piensen ustedes cómo se cumple una obligación de dar dinero, en esa obligación de dar dinero ustedes lo que van a encontrar es un componente básico, que es capital e intereses” y ahí les hago "miren el programa, son los dos títulos de la bolilla 5, bueno, y van a tener que saber que ese es el objeto principal y ese es su accesorio y

esa es la base, ese es el método interno de la bolilla 5 y ustedes van a tener que saber razonar entre esos dos elementos."

Las asignaturas seleccionadas pertenecen a diferentes ramas del Derecho pero vemos que en lo que respecta a la organización de las unidades didácticas hay muchas similitudes en cuanto a la selección de recursos para el aprendizaje y las formas de abordar los contenidos en el marco de las clases procurando promover un buen razonamiento por sobre todas las cosas, como se puede ver en el fragmento de la entrevista.

A su vez, resulta interesante destacar la manera como cada profesor comprende al Derecho, por ejemplo, en Introducción al Derecho, el Profesor Titular comprende al Derecho desde una multidimensionalidad, como un fenómeno social, como una construcción, observo en él una lógica de enseñanza que es, de alguna manera, expresión de esa forma de entender al derecho; en el caso del Derecho Romano se aborda cómo se construyen los principios de ese Derecho y se traducen en la forma en la que él narra, porque sus clases son como contar una historia, llena de sentidos, de significados, de historia. En el caso de Derecho Privado II, la Profesora señala que el derecho es sentido común y ajuste con la realidad y expresa: *"yo les tengo que explicar el porqué de cada norma que ha llevado, a lo mejor, siglos de construcción jurídica y que se reformula y se recicla, pero todo tiene un porqué y yo les tengo que enseñar, para mí el derecho es sentido común y ajuste con la realidad, eso es lo que yo quiero enseñarles, para mí el derecho es eso"*.

Metodologías de enseñanza

Comprendemos a las metodologías de enseñanza como la síntesis de opciones disciplinares, didácticas, comunicacionales, epistemológicas que despliega el docente para enseñar determinados contenidos en un momento dado (Rios, G. y Ruiz Juri, M., 2016). En lo que respecta a la disciplina, decíamos anteriormente que enseñar Derecho tiene su especificidad y que el contenido de la disciplina condiciona sin dudas las metodologías de enseñanza a adoptar. En este sentido, observamos en muchas de las clases que la manera de comprender el objeto de conocimiento determinaba de alguna manera la metodología de enseñanza, es decir, que la forma de enseñar una vez más se vuelve contenido en sí misma (Davini, 2009) y cómo resulta fundamental respetar siempre la esencia de la disciplina al momento de seleccionar los caminos para la enseñanza.

Los profesores seleccionados para esta investigación llevaron a cabo principalmente metodologías de enseñanza inspiradas en aquellos métodos de asimilación y desarrollo cognitivo que promueven enseñanzas que procuran favorecer simultáneamente la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades de pensamiento. (Davini, 2009) Principalmente, se pusieron en juego clases expositivas y en menor medida resolución conjunta de actividades, debates y foros (Rios, G. y Ruiz Juri, M., 2016).

Lo que llegamos a observar hasta el momento es que aquellas metodologías descritas en los programas de estudio se pusieron en juego en las clases virtuales sincrónicas así como se lo hacía habitualmente en la presencialidad. De esta manera se implementa lo previsto en los programas de las asignaturas. El caso de Derecho Romano resultó en este sentido:

"La base metodológica partirá de la exposición por parte del profesor, permitiendo y motivando al alumno a una participación e involucramiento efectivo en la clase; a partir de la discusión, planteos de problemas, casos prácticos y fundamentalmente la vinculación y relación permanente con el Código Civil y Comercial de la Nación.

Todo ello como muestreo claro de la real incidencia del ordenamiento romano en el actual sistema normativo". (Programa de Derecho Romano)

En el marco de esta investigación nos preguntamos acerca del paso a la virtualidad forzosa, sobre qué cuestiones se modificaron y qué permaneció. Los docentes coincidieron en que si bien se modificaron los medios a través de los cuales se impartía la enseñanza, no se modificó sustancialmente la manera como lo venían haciendo. Entre los métodos que llegamos a observar y sobre el que nos comentaron los docentes predominan las exposiciones dialogadas, siempre andamiadas por preguntas que apuntaron a fomentar el razonamiento jurídico y a problematizar el objeto de estudio que es el Derecho. En menor medida se implementaron métodos que apuntaron al desarrollo de procedimientos y habilidades y también los métodos relacionados con los foros y debates. A su vez, se llevaron adelante en mayor medida métodos de asimilación y desarrollo cognitivo que buscaron favorecer simultáneamente la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades de pensamiento.

Más allá de los métodos seleccionados y en relación con las metodologías de enseñanza, vemos que el cambio en las reglas de juego para los docentes y estudiantes abrieron en estos dos años una oportunidad de revisar y reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza desde diferentes aspectos en contextos de fuerte mediación tecnológica: se trata de aspectos Didácticos y Comunicacionales y Tecnológicos.

a. Aspectos didácticos y comunicacionales

En lo que refiere a los primeros, los docentes dieron cuenta de una minuciosa planificación de la enseñanza, como lo venían haciendo en la presencialidad, que se planteó más allá de una agenda clásica de la Didáctica que contempla principalmente objetivos, contenidos y tiempos. Si bien estos componentes no desaparecieron en las planificaciones, necesariamente se potenciaron y, desde lo observado en las clases y analizado en las entrevistas, se destacan los siguientes:

- *El clima de la clase, sentirse parte del encuentro:* los docentes dieron cuenta de algunas alternativas para que los estudiantes presentes se sientan parte de la clase, pese a estar ahora en un entorno virtual. Para ello, promovieron un buen clima de clases, con actividades e interacciones que alentaron a que docentes y alumnos disfruten y aprovechen el trabajo en torno al conocimiento.
- *Las interacciones:* en las clases observadas, los docentes previeron interacciones entre los estudiantes y el docente, y entre los estudiantes entre sí. En todos los casos las interacciones giraron en torno al objeto de conocimiento, pero también hubo oportunidades en las que las interacciones tuvieron que ver con aspectos vinculados a ser estudiante universitario y la responsabilidad que ello conlleva. Llamar a los alumnos por su nombre y recordar sus intervenciones e inquietudes fueron estrategias que facilitaron una comunicación efectiva.
- *Clases dinámicas y multisensoriales*

Las clases observadas apuntaron permanentemente a la reflexión y análisis de conceptos considerando distintos momentos de la clase. Las preguntas realizadas por los docentes tendieron a desafiar a los estudiantes integrando múltiples recursos, textos, videos, imágenes y música. En algunos casos se utilizaron presentaciones multimedia y en otras un pizarrón para ir apuntando ideas claves. Siguiendo los aportes de Mastache (2016) "*comprendemos a la docencia como una profesión que requiere una formación específica*

para su desempeño. El profesor debe ser capaz, no solo de enseñar su asignatura de acuerdo con el posicionamiento que adopte en torno a las distintas posturas epistemológicas, metodológicas y didácticas, sino, a la vez, de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad. La capacidad de analizar el contexto (social, institucional) en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase y de adaptar las estrategias pedagógico-didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen competencias centrales para un ejercicio “situado” de la docencia” (Mastache, 2016, pág. 4). Este planteo de la autora resulta fundamental. La complejidad del contexto en el que los docentes debieron sostener la enseñanza en la universidad en estos dos años requería más que nunca poder estar atento y atender a las notas del contexto que se volvía texto en clases con el relato de cada alumno o con el mismo docente que estaba siendo afectado por la situación global de emergencia sanitaria.

- *Trabajo colaborativo*

En algunas de las clases se reconocieron oportunidades de trabajo colaborativo y escritura colaborativa. En relación con lo anterior, la clase parecería ser pensada como un encuentro que merece la pena vivir (Maggio M. , 2018), como una oportunidad para compartir saberes. Tal como puede advertirse, si bien un margen de improvisación siempre es bienvenido, por sobre todas las cosas, es importante que el docente planifique las clases con esmero, para poder jugar siempre entre la sorpresa y lo predecible, considerando la importancia de despertar siempre el interés y deseo de aprender, en definitiva, *el conocimiento no llega si el deseo no lo convoca* (María Acaso).

- *Contrato pedagógico*

Una alternativa para promover la atención durante la clase fue iniciarla explicitando a los estudiantes cierto contrato pedagógico donde los docentes dieron cuenta de lo que se proponían brindarles y qué esperaban que ellos realicen durante la clase. Se les brindaron de esta manera algunas recomendaciones a los estudiantes para mejorar la experiencia, que tuvieron que ver con sugerir tomar apuntes, habilitar los micrófonos al momento de preguntar, responder a una pregunta o realizar un comentario. Asimismo, se les recomendó encender las cámaras para la participación de las clases. En las clases observadas se recordó a los estudiantes lo importante que es su predisposición e inquietud para aprender, esto se vio en mayor medida en las asignaturas de primer año.

En estos tiempos tan complejos, apuntar a ver cómo se sienten los alumnos no es un tema menor. Los docentes iniciaron sus clases preguntando a los estudiantes cómo estaban y eso tuvo una muy buena receptividad por parte de los estudiantes y favoreció a climas de clases amenos.

Podríamos considerar que el hecho de armar las aulas virtuales y planificar clases virtuales sincrónicas se constituyó en una oportunidad de reflexión sobre las propias prácticas docentes y se potenció el trabajo en equipo al interior de las cátedras.

- *Problematización del objeto de estudio*

Siguiendo con un modelo jurídico multidimensional y con una perspectiva dinámica del Derecho, se percibieron propuestas de trabajo en las aulas virtuales y clases virtuales sincrónicas que buscaron permanentemente problematizar la enseñanza del Derecho, comprendido como fenómeno social desde su complejidad.

b. Aspectos tecnológicos

Partimos de la premisa de que los dispositivos digitales facilitan la ubicuidad, nos acompañan, forman parte de nosotros y constituyen artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje. Desde el punto de vista de la persona que aprende, el reto es dar significado a las conexiones entre las experiencias, datos e informaciones obtenidas en los diferentes espacios y recursos. Desde el punto de vista del profesor, el reto es diseñar situaciones que permitan dar sentido y coherencia a los espacios facilitando las conexiones y, por consiguiente, el aprendizaje (Gros, 2015). En las clases observadas los docentes dieron cuenta del manejo de las tecnologías necesarias y en las entrevistas explicitan que a través de capacitaciones que ofreció la FD y mucho esfuerzo personal lograron el dominio necesario para afrontar las clases virtuales sincrónicas y el trabajo en aulas virtuales.

Los docentes en las entrevistas mencionaron que no perciben grandes cambios en la planificación de la enseñanza y en los métodos que vienen desarrollando con el paso de la modalidad presencial a la virtualización que han debido implementar durante los años 2020 y 2021. Quizás aquí encontremos un aspecto que invita a reflexionar que tiene que ver con pensar diferentes alternativas a la clase magistral al momento de planificar las clases ya sea en la presencialidad o en la virtualidad. Muchos docentes tienden a trasladar a esta última los esquemas de las clases magistrales presenciales a los que venían habituados y no siempre se potencia el uso de la tecnología que podría favorecer mejores comprensiones y aprendizajes dado que se utilizan lenguajes que pueden resultar más familiares para los estudiantes.

Para cerrar este apartado nos preguntamos si los docentes construyen sus propias teorías sobre la enseñanza. Una respuesta tentativa es pensar que a veces sí lo hacen y buscan explicaciones para las decisiones que toman en relación con la enseñanza de sus asignaturas siempre en estricta relación con la disciplina. En este sentido, en una entrevista con la Profesora de Derecho Privado II, nos dice lo siguiente respecto de sus decisiones metodológicas y enseñanza para con sus estudiantes respecto del uso de las tecnologías:

“está todo cambiando y uno no puede hablarle a los chicos y persuadirlos si no entiende el lenguaje y el mundo en que viven, entonces también, cada año cuando yo empiezo, cambio la pedagogía y agrego cosas y quito otras, agrego, además del método de estudio de mi materia, otro de las fortalezas y debilidades de aprender en la red, entonces les digo "miren, la red es apasionante, es democrática, horizontaliza el saber, el acceso es rapidísimo, pero la debilidad es que ustedes acceden a un caudal de información desestructurado, van a tener mucha información y de muy poca profundidad y muy poco anclaje, entonces tienen que aprender a sacar lo bueno de la red pero reforzar sus competencias de investigación para no perderse en ese océano de información”.

8. Hacia una docencia reflexiva

Tal como podrá advertirse, el diseño de una propuesta de enseñanza que implique el desafío de pensar en lo que los autores han dado en llamar una docencia reflexiva implica además de una **planificación didáctica específica**, una **política académica** que le otorgue marco y legitimidad en la institución. En ese sentido, se tornó fundamental el asesoramiento pedagógico-comunicacional de un equipo de profesionales especializados y el soporte tecnológico que capacitó y brindó apoyo a los docentes para el desarrollo de su tarea. Una vez más vemos que la enseñanza en la universidad responde a una política

académica determinada y a definiciones institucionales que orientan y sirven de marco de la tarea de un docente en el aula.

Vemos además que entre una improvisación total y una planificación exhaustiva existe un sinfín de opciones. Luego de un 2020 que tomó por sorpresa a la FD, donde no hubo mucho margen para la planificación, ahora sí la Facultad tiene posibilidades de reflexionar sobre lo acontecido y esto se evidencia en las mejoras a la enseñanza. No sabemos qué va a permanecer o no después de la emergencia sanitaria, pero sí estamos convencidos de que lo que perdurará no será la tecnología de turno sino los fundamentos pedagógicos que logremos construir y resignificar en las instituciones educativas.

Para lograr lo anterior, un gran desafío se relaciona con promover en las instituciones espacios de reflexión y análisis sobre las decisiones que se van asumiendo en materia de enseñanza, analizar el modelo pedagógico, los valores, criterios y definiciones principales que se asumirán en torno a la enseñanza. De esta manera, las universidades y las instituciones educativas en general serán siempre organizaciones que aprendan de sí mismas y de sus decisiones.

En la Facultad de Derecho se cuenta con el Proyecto Institucional “Derecho Innova”, cuyos volúmenes están disponibles en la Página Web de la Facultad, donde se comparten experiencias de enseñanza a través de las cuales los docentes reflexionan sobre sus propias decisiones: <https://derecho.unc.edu.ar/derecho-innova/>

A su vez, es interesante destacar que el diálogo que instauramos en el marco de la investigación les ayudó a los profesores a sistematizar sus experiencias en la enseñanza a la vez que agradecieron el espacio para relatar sus vivencias y señalaron que es valioso para ellos sentirse reconocidos por la institución dado el esfuerzo que vienen realizando.

Respecto del trabajo con los estudiantes, si bien aún es mucho lo que resta por indagar, consideramos que sus valoraciones y comentarios resultan de lo más interesantes para poder analizar las prácticas de enseñanza del Derecho en contextos complejos como los que nos toca transitar.

En su texto sobre qué hacen los mejores profesores de Derecho, Schwartz señala: *Los profesores de derecho destacados que estudiamos son personas reflexivas, auténticas y entusiastas. Algunas cualidades, como el entusiasmo y la empatía, las cultivan intencionalmente; otras, como la humildad, son observadas por sus alumnos y colegas* (Schwartz, M. ; Hess, G.; Sparrow, S., 2015). En la misma línea de lo que plantean estos autores en su trabajo, cuando les preguntamos a los estudiantes acerca de quiénes habían sido para ellos los mejores profesores en su Carrera, algunos respondieron que sus mejores profesores se caracterizaban por *ser dedicados y comprensivos* con los estudiantes. Otros destacaron que además de planificar bien sus clases, estos profesores integraban diferentes recursos y *sabían bien cómo enseñar sus asignaturas*. (La cursiva reproduce textualmente lo que incorporaron algunos alumnos en sus encuestas. Tal como vemos, se destacan rasgos que hacen a competencias didácticas y comunicacionales pero también a rasgos personales de los docentes como la comprensión, la escucha atenta y la empatía. La propuesta de esta investigación es continuar caracterizando a las prácticas de enseñanza del Derecho tanto desde las concepciones docentes como desde el punto de vista de los estudiantes. Muchas de las reflexiones que podrán surgir en esta investigación esperamos que contribuyen a pensar acerca de la enseñanza del Derecho en particular pero también sobre la docencia universitaria.

9. Reflexiones finales

Tal como venimos desarrollando, comprendemos a la enseñanza como una práctica social, histórica, compleja, con resultados en gran medida impredecibles y atravesada por determinaciones que la configuran y la constriñen. La enseñanza asume también rasgos singulares que devienen de especificidades propias de cada caso y situación, y por tanto ligadas a sujetos, contextos institucionales, saberes particulares y características de la disciplina. A su vez, entendemos a la enseñanza como transmisión, en términos de otorgar a otro el espacio de libertad para que desarrolle su autonomía (Meirieu, 2016). Esta noción entiende al profesor como quien se ocupa de guiar, pero que de ninguna manera suple el trabajo crítico y reflexivo que le compete al estudiante universitario.

A partir del trabajo realizado entre los años 2020 y 2021 con profesores de la FD vimos que las decisiones que asumen lo decentes en términos didácticos son una expresión de concepciones pedagógicas acerca de la enseñanza del Derecho y que estas concepciones se vinculan estrictamente con los núcleos de aprendizaje que se quieren promover y con las metodologías de enseñanza que se implementan. En su mayoría los docentes enmarcados en este estudio comprenden al Derecho desde una concepción dinámica y desde una perspectiva multidimensional, contemplando diferentes dimensiones al momento de enseñar el objeto de conocimiento: social, cultural, antropológica y ética.

Vimos además que la enseñanza como actividad política y práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible. Observamos que los docentes, en este contexto tan particular procuraron ayudar a los estudiantes a encontrar el sentido de estar en las clases virtuales sincrónicas, de habitar el aula, y no solo ocuparla. A su vez, armaron aulas virtuales utilizando una diversidad de recursos didácticos que posibilitaron a los estudiantes mirar el objeto de estudio desde distintas fuentes y perspectivas. En esta línea, se observó a los docentes como arquitectos y anfitriones en el sentido que propone Daniel Brailovsky (2020), arquitectos en términos de diseñar propuestas que resulten atractivas y pertinentes tanto por el contenido que trabajan como la forma de hacerlo. En lo que respecta a ser mejores anfitriones, nos referimos a la hospitalidad y al carisma necesario para generar un clima de confianza en las clases virtuales sincrónicas que promueva un diálogo genuino y comprensiones profundas (Brailovsky, 2020).

En la investigación que estamos llevando adelante observamos diversas alternativas al momento de enseñar Derecho por parte de los profesores seleccionados para este estudio. En el presente artículo no agotamos todas ellas sino que procuramos principalmente desarrollar un marco teórico que nos permita continuar analizando las prácticas de enseñanza en la FD y destacamos algunas decisiones que tomaron los docentes para enseñar en un contexto complejo e incierto, aspirando siempre a reconocer aquellas prácticas que promueven una buena enseñanza reflexiva y poderosa, que resulte perdurable en el tiempo y promueva genuinos aprendizajes (Maggio M., 2012).

Enseñar Derecho en tiempos complejos ha colocado a lo metodológico en el centro de la escena, las preguntas sobre cómo enseñar, con qué recursos, con qué metodologías si bien continúan siendo potentes, nos sitúan ante el riesgo estar acotando la mirada a cuestiones que podrían parecer instrumentales. Podríamos decir que la pregunta por el método acompaña a la Didáctica desde sus orígenes, y es una pregunta fundacional de esta Disciplina. Ahora bien, esperamos con este artículo haber trabajado una noción más profunda y abarcativa como lo es el concepto de práctica de enseñanza desde el que esperamos seguir construyendo conceptos y alternativas para la comprensión de la enseñanza del Derecho y la docencia universitaria.