

# Centro y borde del currículo en la enseñanza del derecho

## Cuando lo cognitivo y lo emotivo se retroalimentan



*Juan José Carbajales*

### Resumen

La planificación de una clase conlleva para el docente un desafío bifronte: decidir qué estrategias desplegar para lograr transmitir el conocimiento y, al mismo tiempo, intentar que los alumnos adquieran ese bagaje intelectual a través de un aprendizaje cognitivo. A esta prueba basal se le suma un nuevo par de objetivos: que esa relación no sea edificada de manera unilateral sino multidireccional, apalancada en la coconstrucción recíproca del conocimiento; y que se intercalen estrategias adicionales para incorporar el borde del currículo (lo complementario, emotivo y “trascendente”), en pos de generar un ambiente propicio para el aprendizaje significativo de efectos estimulantes, transformadores y perdurables.

En particular, la enseñanza del derecho reconoce estos desafíos y les agrega un enfoque que privilegia tanto el abordaje teórico como la incidencia de las cuestiones prácticas. Cognitividad, conceptualización, emotividad y pragmatismo son los cuatro pivotes sobre los cuales se apoya y bascula la enseñanza actual de las ciencias jurídicas.

El objeto del trabajo es reflejar las diversas estrategias, métodos y técnicas empleadas en la planificación, dictado y autoevaluación de una propuesta disruptiva para el marco estructural en el que está inserta, dando cuenta –someramente– de los fundamentos teóricos asumidos en cuanto a la didáctica universitaria.

Ello, bajo la premisa de que las estrategias de enseñanza han de vincularse con la ética: fundamento moral que guía al docente universitario (con énfasis en quien enseña en la universidad pública) que se impone la tarea de “ayudar a pararse a pensar” y ser agente de transmisión para la producción de conocimiento nuevo. Así, siguiendo una mirada kantiana, se busca que el *sapere aude* emancipador se plasme en el ámbito áulico y que cada estudiante se atreva a pensar por sí mismo, comprenda y deconstruya conceptos y situaciones, y pueda finalmente construir su propio sistema de pensamiento mediante el ejercicio autónomo de la reflexión crítica.

Desde esta atalaya, se describen aquí algunas técnicas y actividades de centro (exposición dialogada) y de borde (el “decá-loco” y la clase “de las fichas”) del currículo, a ser desarrolladas por un docente comprometido con su vocación y con la realidad social en la que está inmerso.

En fin, este trabajo resume la experiencia de casi dos décadas de docencia al frente de cursos teóricos (Teoría General del Derecho) y prácticos (Análisis Jurisprudencial de la CSJN) en dos universidades nacionales, una tradicional y urbana (UBA) y otra joven y de la periferia (José C. Paz).

**Palabras clave:** currículo - significatividad - exposición dialogada - emotividad

**Sumario:** 1) Introducción - 2) *Holdings* y *obiter*, núcleo y borde del currículo - 3) Estrategias centrales - 4) Estrategias de borde - 5) Colofón

## 1. Introducción

Hace unos años el escritor italiano Umberto Eco se preguntaba para qué sirve el profesor en la era de la informática, donde la información fluye en abundancia y al instante. Su respuesta fue que la función primordial era intentar “reorganizar sistemáticamente lo que Internet le transmite al alumno en orden alfabético, diciendo que existen Tamerlán y monocotiledóneas pero no la relación sistemática entre estas dos nociones” (Eco, 2007).

Bajo esta inteligencia es imprescindible abonar al debate sobre cómo aunar el deber y la pasión del docente, esto es, la profesión escogida y la vocación heredada. Podría postularse que una de las finalidades básicas de la enseñanza es la de tomar a cada persona como un fin en sí mismo, es decir, buscar que cada alumno comprenda, asimile, critique y resignifique los conceptos a enseñar y coconstruir en clase. Provocar, en suma, que el *sapere aude* del iluminismo kantiano –que prescribía “atrévete a saber por tu propia razón” (Kant, 1994)– se plasme en el aula y que cada estudiante se atreva a pensar por sí mismo (Carbajales, 2011). Para ello, hemos de facilitarle a cada uno de ellos los caminos para que

puedan “construir su propio sistema de pensamiento, ponerlo a prueba y hacerse responsable por él ante sí mismo[s] y ante los demás” (Guibourg, 2009).

De allí que el objetivo basal del proceso de transmisión de conocimientos no sea tanto su adquisición lisa y llana por parte de los alumnos sino, antes bien, enseñarles a pensar. Esto es, no solo a discutir argumentos –cambiantes e históricos, con diferentes grados de importancia y razonabilidad–, sino también a formar sus propios criterios, los cuales les permitirán distinguir y clasificar, agrupar y desear, elegir, valorar y jerarquizar tales argumentos; en una palabra, sistematizar aquellas ideas sueltas (muchas de ellas, recuperadas de experiencias y saberes previos) y explicitar las relaciones sistemáticas entre conceptos aparentemente disociados. Para llevar a cabo esta compleja y desafiante tarea siempre es preferible disponer de ciertas bases filosóficas que ayuden a volcar una mirada reflexiva sobre tales relaciones. Motivar el pensamiento crítico radicaría, pues, en habituar a los alumnos en la búsqueda permanente de los fundamentos últimos de cada ciencia y de sus problemas recurrentes. Y es aquí donde la didáctica puede ser convocada en apoyo de la labor docente (De Camilloni, 2008: 19).

Pero educar en el razonamiento criterioso y poner límites (JAIM ETCHEVERRY, 2005) puede resultar tedioso y hasta contraproducente para los alumnos. Contrarrestar esta tendencia exige tener en claro para qué se enseña y qué herramientas se utilizarán en pos de conseguir los objetivos trazados. Será estimulante, así, que el docente con vocación sincera por el proceso de enseñanza-aprendizaje se atreva a explicar su ciencia, pero también a transmitir su experiencia; a hacer entendibles a los autores estudiados y a mostrarse como un faro iluminador –incluso dejando entrever algunos retazos de su propia biografía– y a vincular los contenidos teóricos con la praxis cotidiana y la realidad contextual, en tanto “no hay práctica que no se inserte en una filosofía, así como no hay filosofía que no se traduzca en hechos y actitudes” (Guibourg, 2009; Mastache, 1998: 17).

Finalmente, el docente “de alma”, interesado en las técnicas de didáctica de nivel superior, procurará siempre enraizar las enseñanzas significativas en la misión trascendental de todo educador: ayudar a los estudiantes a construir su propia vocación, a armar y (re)configurar su perfil personal, su camino de vida... en fin, su derrotero existencial.

Así, a modo de disparador para el abordaje del tópico central de este trabajo, se utilizará la planificación de una clase (Lucarelli, 1996: 16) inserta en la asignatura Análisis Jurisprudencial de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, perteneciente a la carrera de Abogacía que se dicta en el Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional José Clemente Paz (UNPAZ), cuyo tema es “Control de constitucionalidad - Derechos fundamentales (a la intimidad) - Principio de razonabilidad”. Asimismo, este plan será contrastado –someramente– con la experiencia acumulada en el dictado de la asignatura Teoría General del Derecho de la carrera de Abogacía que se dicta en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

## 2. *Holding y obiter*, núcleo y borde del currículo

En un marco de “didáctica situada” (Lucarelli, 2014: 78), la planificación se centra en dos actividades principales, una para cada parte de la clase. En las primeras dos horas se propondrá a los alumnos la construcción grupal de un cuadro comparativo; y, para los últimos 120 minutos, se realizará una exposición en pareja por parte de dos estudiantes y, luego, una puesta en común en la que interviene el pleno de los alumnos y el docente guía la elaboración de las conclusiones y realiza el cierre sintético. De esta manera, se edifica una planificación que pivotea entre dos estrategias pedagógicas centrales (centro del currículo), las que a su vez permiten desplegar diversas actividades de menor porte y relevancia curricular (borde del currículo), aunque no por ello de una significatividad inferior en términos cognitivos y –fundamentalmente– emotivos (Litwin, 2008: 67 y 117).

Para explicarlo de otra manera, se aventurará aquí una referencia directa al contenido de la materia en cuestión. El análisis de las sentencias de la Corte Suprema federal conlleva que el eje curricular esté orientado fundamentalmente al estudio, deconstrucción y reconstrucción del sentido de cada uno de los fallos bajo examen. Así, de cada precedente se extraerá lo más relevante: cuál es la doctrina del fallo, esto es, el llamado *holding*, aquello que el Máximo Tribunal resuelve para el caso al aplicar el derecho constitucional y convencional a las circunstancias de la causa (el *thema decidendum*), teniendo en miras los valores o la cultura (política) reinante en el contexto dado. En una palabra, es la resolución de la controversia y su fundamentación central en términos de legalidad y razonabilidad (Thea, 2018: 23).

Ahora bien, la Corte suele realizar, al mismo tiempo, consideraciones adicionales que no hacen –necesariamente– al andarivel principal de su razonamiento a la hora de decidir la causa en estudio. Se trata de estipulaciones colaterales, denominadas *obiter dicta* (literalmente, lo “dicho al pasar”), que suelen estar dirigidas a los otros poderes del Estado, tendientes a exhortarlos a la concreción de alguna acción o política pública. Lo curioso es que, en ocasiones, estas digresiones pueden revestir casi tanto o mayor importancia institucional que la resolución misma del caso –en tanto esta atañe tan solo a las partes, sean individuales o colectivas–.

Pero, ¿en qué se asemejan estas categorías hermenéuticas (*holding* y *obiter dictum*) a las estrategias de la didáctica de nivel superior? Veamos. En la clase se propondrán dos actividades ordenadoras mediante las cuales se abordarán en profundidad los contenidos temáticos propios de la unidad curricular (control de constitucionalidad y derechos fundamentales), a través de las dos sentencias en estudio: las causas “Albarracini” (*Fallos* 335: 799), que versa sobre la transfusión de sangre, y “Arriola” (*Fallos* 332: 1963), cuyo eje recae sobre la tenencia de estupefacientes. El abordaje de tales precedentes jurisdiccionales se realizará a través del “método de caso” (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2004: 6; Díaz Barriga, 2005: 17; Hammond, 2006: 1), en su variante de caso real, no simulado.

No obstante, en forma perimetral o marginal a tales actividades se planificarán otras acciones de desarrollo más acotado en las que intervendrán en forma activa tanto los alumnos como el cuerpo docente. Aquí la finalidad central no será ya la transmisión de conocimiento acerca de criterios y decisiones del máximo órgano de justicia del país; en cambio, el propósito buscado apuntará a plantear otras cues-

ciones adyacentes pero de gran significatividad transversal en la formación integral de los estudiantes –especialmente para el perfil de los futuros abogados que se desprende del Plan Estratégico UNPAZ 2016-2020; esto es, un modelo centrado en los “activistas para el cambio social” (Cardinaux y Clérico, 2005: 15)–. Como ejemplos pueden destacarse: *(i)* la búsqueda de palabras o frases difíciles en los diccionarios de la RAE o de latín, para lo cual usarán el “bendito celular” o alguna enciclopedia aportada por el docente, pero siempre fuentes fidedignas; *(ii)* el control de la ortografía o de los estilos de escritura, especialmente durante la corrección grupal de los exámenes; *(iii)* la difusión de actividades de extensión universitaria, tales como congresos, pasantías, ayudantías, etc.; *(iv)* la apertura a anécdotas personales del docente vinculadas con la temática de la clase; *(v)* la remisión a noticias de actualidad en los medios de comunicación o a datos históricos que contextualizan la discusión; *(vi)* la clase “de las fichas”, que promueve el conocimiento y la integración colectiva; o bien *(vii)* el “momento cultural”, que consiste en la lectura de un cuento literario, una poesía o un simple texto narrativo en los últimos cinco minutos de clase. En todos estos casos, el docente se esforzará por destacar la significatividad del aprendizaje que subyace por detrás de cada acción.

Por último, y antes de adentrarnos en las estrategias puntuales, vale decir –a modo de comparación– que la práctica docente en la UNPAZ no difiere mayormente de la que durante más de diez años fue desarrollada en la UBA. Ello, con dos salvedades: allí se trataba de una asignatura cuatrimestral, de tres horas semanales y cuyo contenido curricular era eminentemente filosófico, lo que implicaba tener que realizar ajustes en los métodos pedagógicos y en el modo general de aproximación a una asignatura centralmente teórica y con clases de menor duración. Pero, por lo demás, tanto las estrategias centrales como las de borde de currículum han podido ser desplegadas por igual en ambos contextos, al tiempo que los resultados han sido igualmente satisfactorios.

### 3. Estrategias centrales

En tanto dos de los propósitos de la clase en UNPAZ consisten en “brindar elementos de juicio para la elaboración personal y grupal de una posición crítica acerca del modo de resolución” de los casos judiciales (Litwin, 2008: 94) y “proporcionar una amplia gama de argumentos y valoraciones plausibles de ser aplicadas a la reflexión sobre la actualidad de la temática abordada”, las principales estrategias escogidas para alcanzar tales metas han sido las siguientes: 1) la construcción grupal de un cuadro comparativo y su puesta en común y 2) la exposición en pareja con guía dialogada del docente.

Asimismo, con estas actividades se busca que los alumnos alcancen, entre otros, los siguientes objetivos en términos de aprendizaje: *(i)* conocer la jurisprudencia de la Corte referente a la garantía de los derechos fundamentales (principio de reserva, conf. art. 19 de la CN); *(ii)* ejercitar la reflexión y producción colectiva a través del diálogo en grupos y la puesta en común en forma plenaria y *(iii)* enfrentar en parejas el desafío de preparar un tema y exponerlo en público.

En forma previa, el docente brindará a los alumnos una breve introducción expositiva en base a la estrategia de exposición dialogada (Eggen y Kauchak, 1999: 7; Anijovich y Mora, 2009: 35), la cual tie-

ne la ventaja de poder brindar conocimientos nuevos en forma ordenada y sistematizada, y de facilitar el enlace con el “aprendizaje verbal significativo” (Litwin, 2008: 1118) previo de los alumnos (en tanto conjunto de saberes y esquemas preconcebidos). Así, pues, se recuperarán las nociones centrales de la clase anterior y se expondrán los “organizadores avanzados” (Eggen y Kauchak, 1999: 10) con el fin de que los alumnos visualicen e incorporen el contenido a desarrollar en la presente clase. Esta técnica reconoce un desarrollo continuo, con diferente intensidad, a lo largo de toda la clase, en la cual se destacan cinco momentos: (i) la introducción, en la cual se describe la finalidad de la clase y sus metas; (ii) la presentación, donde se define el contenido de la clase a partir de las principales ideas organizadoras; (iii) el monitoreo de la comprensión por parte de los alumnos, a través de la formulación de “buenas” preguntas, claras y directas (Finkelstein, 2007: 12), que orienten la evaluación grupal del aprendizaje; (iv) la integración del contenido precedente con el actual, a fin de explorar las interconexiones entre las diversas ideas relevantes; y, finalmente, (v) la revisión y cierre, donde se resume detenidamente el contenido de la clase abordada y se enlaza con la próxima unidad.

En cuanto a la primera de las estrategias centradas en el sujeto-alumno, esto es, el armado de un esquema comparativo en grupos y su elaboración definitiva en forma plenaria, lo que se privilegia aquí es la promoción del “aprendizaje colaborativo” (Litwin, 2008: 108). En efecto, se trata de un ejercicio basado en el intercambio de pareceres (información y opinión) que realizan alumnos con diferentes trayectorias, conocimientos y aptitudes, en el cual deben poner en acto destrezas tales como la negociación, el poder de síntesis, la elección de un representante y, en su caso, la tramitación racional de las disidencias internas. Al tratarse de grupos pequeños (no más de cinco compañeros), el desafío del aprendizaje basado en la cooperación favorece el cumplimiento del objetivo –aunque no lo garantiza– de que todos los estudiantes participen en forma activa. Por último, en cuanto a su contenido, el mismo está sustentado en la estrategia de la “integración conceptual”, en tanto vincula dos fallos que se refieren a un tema en común, a partir de los cuales los alumnos deben identificar sus relaciones fácticas, teóricas, hermenéuticas, etc. (Litwin, 2008: 70). En una palabra, dotar de sentido al conocimiento adquirido o por adquirir.

En este marco, la tarea del docente es suplementaria, puesto que consiste en asistir a cada grupo de manera orientativa (no asertiva) en caso de que alguno lo solicite, o bien si advierte ralentización o incertidumbre. Su intervención es por defecto, atento a que se privilegia la interacción comunicativa al interior de cada equipo. No obstante, su rol crece al momento de la puesta en común por parte de los grupos, habida cuenta de su función de catalizador de cada propuesta para la confección definitiva del cuadro que era objeto de la consigna, motivando a los alumnos a través de interrogaciones didácticas (Finkelstein, 2007: 13). Esta fase “arquitectónica” de la estrategia suele tener beneficios para los estudiantes en términos de alfabetización académica por explicitar de manera gráfica y constructiva de qué manera armar una síntesis vincular de las categorías analíticas que emanan del fallo analizado. Siempre bajo estas premisas: (i) el conocimiento es provisorio, (ii) no existen respuestas modélicas y (iii) es el alumno quien ha de “empoderarse” en el espacio áulico (Maggio, 2012: 54).

En lo que se refiere a la segunda de las estrategias a proponer en clase, relativa a la exposición por parte de una pareja de alumnos acerca de una sentencia del Máximo Tribunal, se pone en valor el objetivo de “advertir la complejidad de un tema a través de las diferentes argumentaciones sostenidas por los integrantes de la Corte”. Asimismo, sirve para sopesar las habilidades de los estudiantes para adentrarse en el texto jurisprudencial –sin más ayuda que la guía de lectura provista por el cuerpo docente– y elaborar un método que permita transmitir el aprendizaje logrado al resto de sus compañeros, pudiendo utilizar una amplia gama de recursos disponibles (ej. pizarrón, afiche, *PowerPoint*, videos, etc.). Se trata, en definitiva, de estimularlos a que atraviesen el umbral de lo novedoso y complejo para, luego, procesar su contenido e intentar exponer en público y desde el frente del espacio áulico, los aspectos centrales del caso estudiado. Por ello, al acabar la exposición el docente convoca a un aplauso colectivo para los protagonistas y entre todos se realiza una breve evaluación metacognitiva acerca de la actividad realizada (Maggio, 2012: 41).

Aquí el rol docente es ambivalente (en el sentido de dual, no de difuso), en un proceso comunicativo multidireccional. Ello, en tanto al ubicarse en un banco “como uno más”, se mimetiza con el resto del alumnado y adopta una posición de “aprendiz” para también hacer preguntas a sus “colegas”. No obstante, al mismo tiempo, desarrolla una atenta evaluación “dinámica” sobre el desempeño (“saber hacer”) de la pareja expositora (Celman, 1998: 47), a fin de ir guiándolos con observaciones simples, interrogaciones breves o incluso con correcciones puntuales si fuere necesario para el debido entendimiento de algún concepto en particular. La estrategia a seguir es la “exposición dialogada” (Finkelstein, 2007: 6), pero de manera sutil, no tradicional. ¿Cómo? El docente no se para frente al curso sino en el margen espacial del aula (los laterales o el fondo mismo del salón) y, desde allí, fomenta el debate entre los estudiantes al lanzar preguntas didácticas, realzar los aportes valiosos y –fundamentalmente– destacar el hecho de que los posibles errores no son horrores vergonzantes que deben ser evitados sino aprendizajes necesarios en la etapa de formación durante la cual ellos gozan de “impunidad estudiantil” (Carbajales y Cabaña, 2011). Luego, el docente procederá a ensayar una recapitulación de los saberes coconstruidos en clase bajo un modelo de comunicación horizontal (Finkelstein, 2007: 7). Por último, procederá a una breve evaluación formativa o verificadora del proceso de problematización de las propuestas iniciales y los logros alcanzados (Celman, 1998: 53), vía solicitud de intervención personal a múltiples alumnos frente a cuestionamientos precisos, cuyo resultado es expuesto ante el conjunto mediante aprobación, repregunta o sugerencia de repensar la respuesta (Brown y Glasner, 2007: 27; Feldman, 2010: 61).

#### 4. Estrategias de borde

Por su parte, y como ya fue adelantado, la planificación de la clase contiene –además– algunas actividades situadas en los márgenes del currículo (Litwin, 2008: 67 y 117), esto es, no relativas al contenido específico a desarrollar (saber técnico), sino a habilidades complementarias más ligadas con lo actitudinal. Se trata de actividades disímiles entre sí, y algunas de ellas, incluso, no planificadas para algún momento preciso, sino que surgen producto de la construcción colectiva de la clase y ponen en juego la capacidad de improvisación y repentización del docente. No obstante, todas ellas comparten

un mismo propósito: inculcar la importancia del estudio, estimular la confianza en sí mismo, enriquecer la autoestima colectiva y valorar la opinión de los pares y docentes. También, marcar el rumbo de quien se está formando, a modo de “iluminación” de los senderos posibles, de los atajos inútiles y de las fórmulas ya probadas y rendidoras (aunque resulten exigentes y, a veces, aburridas).

Para lograr esos propósitos el docente desplegará una serie de destrezas que incluyen la inteligencia emocional, el humor, los cambios de tono en la oralidad (sin omitir visos de teatralidad) y la atención al “saber situado” del alumno. Asimismo –y esta es la clave del éxito–, procurará “salirse del libreto” (Carbajales, 2010a: 190), esto es, abrirse a los alumnos, fomentar la apertura de éstos y transmitir no sólo su ciencia sino también su vasta experiencia, lo que puede incluir, en ocasiones, el ofrecer pincelazos de su propia biografía como muestra (a modo de ejemplo a seguir o de experiencia a evitar). Su objetivo será alcanzar el corazón del estudiante, transformarlo de raíz, generar en él una predisposición al aprendizaje nacida de la empatía. Ello, en el entendimiento de que recurrir a las emociones no debe ser un método ajeno al proceso de transmisión de conocimientos, en tanto permite que estos nuevos saberes “conmuevan [la existencia] y perduren” (Litwin, 2008: 84; Maggio, 2012: 60) en el alma y el recuerdo de los alumnos universitarios (Carbajales, 2010b: 371).

¿En qué consisten estas técnicas de borde de currículo? Veamos. Al iniciar la clase, en medio de una exposición guiada o al clausurar la jornada pedagógica, el docente procederá a vincular los conocimientos aprendidos con otras variaciones de la oferta académica y extramuros, a saber: (a) dar publicidad a las múltiples posibilidades que brinda una universidad pública, gratuita y situada en las cercanías del hogar; (b) transmitir a los futuros abogados (“aprendices”) cuáles son las realidades del ejercicio de la profesión en un mercado laboral que exige la excelencia en dogmática y en la práctica (Cardinaux y Clérico, 2005: 6); (c) invitar a enamorarse del estudio y del saber a través de un “suprarrelato” (Litwin, 2008: 79), sea un poema, una canción o una anécdota conmovedora, el cual será relatado como actividad final del día (en los últimos 5 minutos de la clase), cuando se invitará a los alumnos a cerrar los ojos y disfrutar del momento “posclase”.

A modo de ejemplo, pueden identificarse dos de estas instancias *off shore*, a saber: el texto denominado “decá-loco” y la actividad “de las fichas”. El primero se trata de un relato que puede ser entregado a los alumnos en la primera clase o bien leído en el “momento literario” del final de alguna jornada. Consiste en la enumeración de diez consejos prácticos para los estudiantes que no concurren a la universidad tan solo para recibirse (típico profesional mediocre) sino, antes bien, para ser abogados que persiguen –contra viento y marea– el ideal de la excelencia. Tales “lecciones” pueden ser resumidas en el siguiente “decálogo-loco” (Carbajales y Cabaña, 2011):

1. *Construí la finalidad*: no pierdas de vista, nunca, cuál es la meta, el difícil “para qué”.
2. *No pares*: evitá perder el tiempo, como graduado todo te será más dificultoso... y más caro.
3. *Buscá la excelencia*: cursá con los “capos” y animate a desafiarlos –como un buen “saboteador”.
4. *Aprovechá la “impunidad estudiantil”*: podrás cometer mil errores mientras te estés formando y seas un aprendiz.

5. *Equivocate en clase*: de los tropiezos se aprende y para eso –justamente– está la universidad.
6. *Lucite urbi et orbi*: exprimí toda la oferta académica (ayudantías, charlas, investigación, e tensión... fiestas universitarias).
7. *Aceptá el reto*: tené iniciativa, disfrazate, teatralizá, hacé locuras y no temas al ridículo.
8. *Esforzate hoy para el largo plazo*: cada paso cuenta, por acumulación (lenta) se llega a la meta.
9. *Agrandate*: que no te hagan creer que no podés; avanzá sin soberbia, pero con firme autoestima.
10. ¿Una *fórmula mágica*?: lamentablemente no la hay, salvo las “horas de culo en silla...” ¡y la pasión!

Por último, en lo que respecta a la clase “de las fichas” (Carbajales, 2010a: 183), esta actividad consiste, en una primera fase, en que cada alumno se presente brevemente, repita alguna característica de los cuatro compañeros que le precedieron en la ronda, muestre cuál es el elemento “representativo” que ha llevado para compartir con el resto (ej.: una camiseta de su equipo, un collar de su abuelita, un dibujo de su hija, un recuerdo de Malvinas) y realice una somera explicación de la significancia de dicho objeto en su propia biografía. De más está decir que esta acción incluye también a todo el cuerpo docente. Luego, en una segunda fase, el profesor convoca, en base al relevamiento de los datos personales aportados por los propios alumnos, a que –alternativamente– algunos de ellos exterioricen ciertos aspectos particulares de sus historias de vida. Así, la trascendencia y la existencia se cuelan por los rincones menos pensados. En cuanto a la disposición del aula –u otro ámbito conexo–, la misma no es frontal sino circular, en pos de que todos estén dispuestos en ronda, se vean las caras y puedan advertir gestos y miradas, amén del tono de voz y el contenido de cada relato individual. Asimismo, el docente lleva alimentos y bebidas que dispone en el centro del círculo, lo que facilita la creación de un clima “picnic” que contribuye a la desinhibición grupal. En lo que respecta a su ubicación en el cronograma de la materia, es recomendable hacer esta ejercitación al promediar la cursada (sea esta cuatrimestral o anual), lo que permitirá que a ese momento ya existan mínimos estándares de conocimiento y respeto mutuo al interior del universo del alumnado y –principalmente– entre estos y el cuerpo docente.

De aquí surgen las dos claves de la actividad: 1) es vital que los estudiantes “le crean” al profesor cuando este se dispone a decir “su” verdad y 2) es fundamental la destreza previa del docente para saber “leer” las fichas y relevar los datos “jugosos”, así como para saber “escuchar” las respuestas que luego van dando, puesto que estas informaciones serán los disparadores de la participación grupal en el intercambio de experiencias, opiniones y modos de ver la carrera... y, por qué no, la vida misma. Lo que nos lleva a la pregunta central de por qué se estimula la realización de esta actividad. Sencillamente, porque los resultados son asombrosos: al cabo de dos horas de perforar la fachada y dejar entrever la crudeza de miedos y pasiones, se logra afianzar lazos entre todas las partes, acrecentar el conocimiento mutuo, profundizar la integración grupal, consolidar la confianza recíproca y mejorar la autoestima personal y colectiva. En suma, se trata de una metodología disruptiva que marca un rotundo “antes-y-después” en el devenir de la cursada y en el porvenir de los alumnos (dicho por ellos mismos varios años después).

## 5. Colofón

Se ha dicho que “reflexionar en torno a las prácticas tratando de encontrar puentes con la teoría permite entenderlas en el marco de las teorías pedagógicas y didácticas, y modificarlas o transformarlas” (Litwin, 2008: 77). Este ha sido el objetivo de la presente descripción de la programación de una clase en la que se ha vinculado el aporte de la pedagogía en la aplicación práctica de las herramientas de la didáctica a un contexto determinado. Desafíos vitales para un docente con vocación que aspira a que sus alumnos sean no solo abogados sino ¡excelentes profesionales! Y ello, tanto en una universidad céntrica y tradicional como en otra más bien joven y situada en las entrañas del Conurbano Bonaerense.

Es que, al fin de cuentas, la docencia como vocación es un acto de amor y la universidad pública, un volcán de futuros decisores. Advertirlo a tiempo, cuando el alumno está haciendo sus primeros pasos en la formación académica, es invaluable. Oportuno incentivo para quienes desean aplicar las fórmulas de la didáctica al siempre noble intento de transmitir conocimientos que estimulen, a su vez, la creación de nuevos saberes.

## Bibliografía

### A) Doctrina

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Las buenas preguntas y Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2007). Estrategias institucionales en Evaluación. En *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carbajales, J. (2010a). Técnicas de la docencia universitaria. *Revista Academia*, 8(15). Recuperado de [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/15/tecnicas-de-la-docencia-universitaria.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/15/tecnicas-de-la-docencia-universitaria.pdf)
- (2010b). El día que D’Alessio se emocionó. *Revista Lecciones y Ensayos*, 88. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/88/lecciones-y-ensayos-88-paginas-371-373.pdf>
- (2011). El rol docente en la formación de intelectuales públicos. Ser profesor hoy, ¿para qué? Recuperado de <http://www.saij.gob.ar//dacf110187-2011-11-18/123456789-0abc-defg7810-11fcanirtcod>
- Carbajales, J. y Cabaña, P. (2011). El Decá-Loco. Consejos prácticos para un estudiante (que se quiere recibir, pero no ser un profesional mediocre). *ElDial.com*, Suplemento de Práctica Profesional. Recuperado de <https://www.eldial.com/nuevo/lite-tcc-detalle.asp?id>
- Cardinaux, N., Clérico, L. et al (2005). La formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados. En AA.VV., *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento? En A. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. (2008). Programación de la enseñanza. En *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- de Camilloni, A. et al (2008). Justificación de la didáctica. En *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Eco, U. (2007). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). Enseñar cuerpos organizados de conocimiento: el modelo de exposición y discusión. En *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- Finkelstein, C. (2007). La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. En *Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: OPFYL.
- Guibourg, R. (2004). *La construcción del pensamiento. Decisiones metodológicas*. Buenos Aires: Colihue.
- (28/05/2009). Aprender derecho. *La Ley*, T. 2009-C.
- Hammond, J. (2006). *Aprender con el "Método del Caso"*. Cambridge: Harvard Business School.
- Jaim Etcheverry, G. (2005). Como la hiedra. *La Nación*, Revista. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/704949-como-la-hiedra>
- Kant, E. ([1784] 1994). Qué es la ilustración. En *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1996). *La programación curricular en el aula universitaria. Un desafío para el docente*. Buenos Aires: Biblos.
- (2014). Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica. En A. Malet y E. Monetti, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (1998). Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7(13).
- Monterrey. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (2004). El estudio de casos como técnica didáctica. En *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica. Prieto Navarro, L. (coord.) (2008). Aprender entre iguales: cómo planificar una actividad de aprendizaje auténticamente cooperativa. En *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Buenos Aires: Octaedro-ICE.

Thea, F. et al (2018). *Análisis jurisprudencial de la Corte Suprema: Parte general*. José C. Paz: Edunpaz.

UNPAZ (2016). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI)* para los años 2016-2020. Recuperado de [http://unpaz.edu.ar/sites/default/files/2016-10-18%20PLAN%20ESTRATE%20GICO\\_ultimo.pdf](http://unpaz.edu.ar/sites/default/files/2016-10-18%20PLAN%20ESTRATE%20GICO_ultimo.pdf)

## B) Jurisprudencia

Corte Suprema de Justicia de la Nación (01/06/2012). Sentencia *in re* “Albarracini Nieves, Jorge Washington s/ Medidas precautorias”. *Fallos* 335: 799.

---- (25/08/2009). Sentencia *in re* “Arriola, Sebastián y otros s/ Causa N° 9080”. *Fallos* 332: 1963.

## C) Material audiovisual

Carbajales, J. (2008a). Clase “de las fichas” – Ingreso. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=xkpkHVTTYFQ>

Carbajales, J. (2008b). Clase “de las fichas” – Docente. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=6epq\\_-nJYSY](http://www.youtube.com/watch?v=6epq_-nJYSY)

Carbajales, J. (2008c). Clase “de las fichas” – Alumnos. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=GOKi-usvJck>

Carbajales, J. (2011). Concurso (atípico) de carrera docente. Buenos Aires. Recuperado de: <https://youtu.be/SRJKRfC1MH8>

Carbajales, J. (2007). Cómo “salirse del libreto”. Buenos Aires.

