V ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI MONTEVIDÉU – URUGUAI

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA II

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

EMA BEATRIZ FARIAS MARTÍNEZ

Copyright © 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP
Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:
Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches – UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)
Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF
Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDi
Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC
Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG
Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA
Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D598
Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UdelaR/Unisinos/URI/UFSM /Univali/UPF/FURG;

Coordenadores: Carlos André Birnfeld, Ema Beatriz Farias Martínez, Horácio Wanderlei Rodrigues – Florianópolis: CONPEDI, 2016.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-249-1
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Instituciones y desarrollo en la hora actual de América Latina

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Interncionais. 2. Direito. 3. Educação. I. Encontro Internacional do CONPEDI (5. : 2016 : Montevidéu, URU).

CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br



Universidad de la República
Montevideo – Uruguay
www.fder.edu.uy

V ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI MONTEVIDÉU – URUGUAI

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA II

Apresentação

O Grupo de Trabalho DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA II contou com a apresentação de oito artigos, sendo dois internacionais e seis nacionais, nos termos infra detalhados:

No artigo CULTURA DE LOS DERECHOS Y PATOLOGIAS FUNCIONALES DE LOS SISTEMAS JURIDICOS CONTEMPORANEOS, Oscar Salo traz oportunas preocupações sobre os rumos da cultura jurídica contemporânea. O autor, após resgatar o pressuposto de que a única função específica do direito é a função simbólica de legitimar a ordem social, gerando sentido normativo para orientar os comportamentos da sociedade e por conseguinte a convicção de sermos governados por regras e não pela vontade de alguns governantes, procura demonstrar que esta função se vê obstacularizada ou anulada pelo desenvolvimento de daquilo que considera tendências patológicas no direito contemporâneo, entre as quais a inflação dos direitos, o esquecimento dos deveres, a judicialização da vida social e política, a internalização desproporcional de padrões normativos e a deslegitimação e ineficácia do Estado ante a impossibilidade de satisfazer essas demandas e a própria deslegitimação da política. Nesta perspectiva, sugere que uma boa parte dessas patologias, especialmente na América Latina, relaciona-se com a matriz formativa imperante nas faculdades de direito, notadamente o cultivo quase exclusivo da perspectiva do advogado litigante na compreensão do Direito.

No artigo LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO A NIVEL UNIVERSITARIO Y TERCIARIO, Carlos Antonio Gobba Mareco procura analisar comparativamente as práticas de ensino jurídico em duas instituições de nível superior de Montevideo: o instituto de Professores Artigas (que forma professores de matérias jurídicas para o ensino médio) e a Faculdade de Direito, partindo da inquietude por revisar práticas pedagógicas de ambas as insituições, entendendo a educação superior como direito efetivo, o que implica em uma nova concepção do ensino por parte do docente. A pesquisa, de natureza qualitativa, a partir de uma perspectiva etnográfica, utiliza técnicas de observação e entrevistas semi-estruturadas, tendo por foco uma amostragem dos docentes das duas instituições selecionados a partir de um quadrúplice critério: boas práticas, experiência, feedback com os estudantes e reconhecimento acadêmico.

No artigo A PESQUISA NO ENSINO JURÍDICO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR Roberta Farias cyrino e Kely Cristina Saraiva Teles Magalhães procuram identificar algumas contribuições favoráveis ao desenvolvimento do ensino jurídico crítico no Brasil, partindo do Estudo de Caso na Universidade de Fortaleza, no qual procuraram verificar, através de questionário aplicado, como a pesquisa jurídica tem sido vivenciada por alunos mestrandos e doutorandos, em momento anterior e após o início do curso, sendo que os resultados apurados mostraram que já existe, de fato, uma aproximação dos alunos com a pesquisa, que se fortalece ainda mais com o seu ingresso no curso de pósgraduação. evidenciando a peculiar responsabilidade dos cursos de Pós-Graduação na formação docente.

No artigo BEM VIVER: SABER ANCESTRAL DOS POVOS E NACIONALIDADES INDÍGENAS E SUAS PROPOSTAS CONTRA O SISTEMA POLÍTICO DESENVOLVIMENTISTA CAPITALISTA Elisangela Prudencio dos Santos e João Paulo Allain Teixeira procuram investigar as propostas do Bem Viver, notadamente as que estão inseridas nas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009). Além disso, analisa os movimentos sociais dos povos e das nacionalidades indígenas e suas pautas reivindicatórias, assim como a relação do Bem Viver com a Pachamama e com o desenvolvimento econômico /capitalista, concluindo que o Bem Viver revela-se como uma proposta epistemológica impactante, porque enfrenta inúmeras dificuldades e porque rompe com paradigmas do poder dominante justo porque trata-se de uma utopia andina, oriunda de povos oprimidos, que tenta dialogar com o passado e com o futuro, criando diálogos entre os saberes, com o fim de obter uma harmonia entre o crescimento material e espiritual, com a perspectiva de trazer profundas mudanças comportamentais para a sociedade

No artigo CRÍTICAS AO ENSINO JURÍDICO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA: UM BREVE PANORAMA DA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI José Maria Eiró Alves e Fabiola Villela Machado pretendem fazer uma breve análise acerca da crise do ensino jurídico no transcurso do século XX para o século XXI, com fundamento na teoria crítica, em especial a Escola de Frankfurt. Para tanto, trazem inicialmente uma breve abordagem das tradições familiares, construção do espaço público e suas relações com o ensino jurídico, partindo da desconstrução do paradigma de certeza da modernidade e analisando como a teoria crítica foi capaz de articular novos conhecimentos e ser utilizada para quebrar o paradigma de certeza da dogmática, possibilitando discussões no plano público capazes de exigir do conhecimento jurídico produzido na academia propostas inovadoras visando o melhor atendimento das exigências educacionais para o século XXI,

No artigo O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PRECEDENTES JUDICIAIS DIANTE DO NOVO CPC: UMA ANÁLISE BASEADA NO PPC DE DIREITO DA PUC-CAMPINAS Peter Panutto e Guilherme Perez Cabral

procuram demonstrar que o desafio colocado pelo novo Código de Processo Civil da construção de uma cultura de respeito aos precedentes judiciais passa pelo ensino jurídico, reforçando a urgência de sua reformulação metodológica. Reconhecendo a pertinência das metodologias de aprendizagem baseada em problemas, o artigo analisa a incorporação, ao Curso de Graduação em Direito, do Estudo de Caso, tendo por referência metodológica o caso do atual Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da PUC-Campinas, onde atuam os autores. Nesta perspectiva apresentam o Estudo de Caso prática pedagógica adequada à formação técnica e crítica de bacharéis competentes para o uso dos conceitos do novo paradigma processual.

No artigo COMPLIANCE E EDUCAÇÃO Thais Jurema Silva, integrando a dimensão jurídica aos novos conceitos de governança corporativa, procura analisar uma nova forma de trabalho e gestão dentro do setor educacional, buscando na legalidade e ética um modo competitivo da organização crescer, fazendo com que seus colaboradores estejam satisfeitos, preconizando a diminuição da evasão escolar e envolvimento sócio pedagógico. Para tanto procura demonstrar que o setor educacional é um dos mais regulados do país, fazendo com que haja a imprescindibilidade de compreender barreiras legais e regulamentares, além de fazer com que o aluno se sinta inserido como membro da instituição. Nesta perspectiva propõe a necessidade da construção de um programa de compliance voltado às instituições de ensino, incorporando nas entidades princípios de integridade corporativa e de conduta ética, resguardando a integridade corporativa da instituição por meio de procedimentos proativos e de resiliência, bem como a interação de todo o rol de stakeholders.

No artigo DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO DE TRABALHOS JURÍDICOS DE CUNHO CIENTÍFICO FRENTE ÀS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS DA CONTEMPORANEIDADE Cylviane Maria Cavalcante de Brito Pinheiro Freire e Andréa De Boni Nottingham apresentam estudo sobre os desafios que emergem por ocasião da elaboração de trabalhos jurídicos, especialmente, no tocante às dificuldades encontradas pelos juristas contemporâneos em construir textos teóricos autorais que sejam revestidos de bases científicas, especialmente diante das inovações tecnológicas que deflagraram uma nova dinâmica de pesquisa: a virtual. Desta forma, procura investigar o que imprime cientificidade a um trabalho jurídico, distinguindo-o de um discurso do senso comum. Conclui assinalando que a pesquisa virtual ou on-line mostra-se como uma possibilidade metodológica concreta

de pesquisa, elaboração ou aprimoramento de trabalhos jurídicos, desde que seja utilizada de forma adequada, sobretudo, ética e volte-se para a desconstrução e reconstrução das inumeras informações obtidas, cuja abordagem esteja embasada em investigações científicas, metódicas e sistematizadas, que culminem com argumentações teóricas autorais alicerçadas na ciência, e, sobretudo, que não sejam simples reproduções de ideias alheias, sem nada concluir.

Ao final da exposição dos artigos, oportunizou-se o debate das teses apresentadas, que contou com a intensa e entusiasmada participação de todos os integrantes do Grupo de Trabalho e que revelou-se extremamente frutífero, encerrando o Grupo de Trabalho excelentes perspectivas para os próximos encontros.

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld - FURG

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED

Profa. Ema Beatriz Farias Martínez - UDELAR

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN DOS INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR

THE LAW TEACHING PRACTICES IN TWO HIGHER EDUCATION INSITITUTIONS

Carlos Antonio Gobba Mareco

Resumo

La pregunta central de la investigación fue: ¿Cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza del Derecho en dos instituciones de enseñanza terciaria? El objetivo general de esta investigación fue conocer las prácticas de enseñanza en ambas instituciones. Lo relevante a indagar fue ¿qué dinámica de trabajo se implementó?, ¿cómo realizó la interrogación didáctica?, ¿qué papeles desarrollaron los asistentes?, ¿cómo circuló el diálogo pedagógico?, ¿cuáles fueron los recursos didácticos utilizados? A partir de ese material registrado en gráficos y grabaciones interpreté las prácticas con categorías teóricas extraídas desde la didáctica.

Palavras-chave: Didáctica, Enseñanza, Derecho

Abstract/Resumen/Résumé

The main question of the investigation was: How do the practices of Law teaching are developed in two higher education institutions. The overall objective of this investigation was to get to know the teaching practices of both institutions. What was found important to enquire into was, which was the dynamics of the work that was implemented?, how was the didactics interrogation made?, what was the role of the assistants?, how did the pedagogical dialogue occur?, which were the didactic resources used?. From this information registered in charts and recordings, I interpreted the practices with theoretical categories extracted from the didactics.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Didactics, Teachin, Law

Introducción

El objetivo de este trabajo fue analizar las prácticas de enseñanza del Derecho en el ámbito natural donde ellas se desarrollan (aula). Con esa finalidad, se seleccionaron dos instituciones de nivel terciario, Instituto de Profesores Artigas (en adelante IPA) del Consejo de Formación en Educación (en adelante CFE) y Facultad de Derecho (en adelante FDer) de la Universidad de la República (en adelante Udelar) con cometidos diferentes: una, profesionales en el ejercicio del derecho y la otra, profesores de derecho para el nivel secundaria. El foco estuvo en observar las clases de los docentes, más que el contenido en sí, nos interesa cómo realizó la transposición didáctica o didactización del mismo Chevallard (1997) define a la transposición didáctica como: el saber que sufre una serie de deformaciones para que sea posible su enseñanza.

La fundamentación de esta propuesta se debe a que las prácticas de la enseñanza (pedagógica) han sido poco estudiadas y parece crucial a la hora de ver sintéticamente la evidencia empírica de las distintas propuestas de cambio. A lo largo de las reformulaciones de programas, la incorporación de determinados modelos didácticos y de tecnología se han intentado cambiar muchos aspectos de los procesos de enseñanza; pero sin embargo se sabe poco de lo que efectivamente se hace en las prácticas docentes. Por lo tanto el aula se transforma en un lugar privilegiado donde se concretizan o materializan, las propuestas (en sus diferentes niveles: currículum, tradición institucional, planes de estudio, modelos didácticos, estrategias de desarrollo profesional, recursos económicos y humanos, etc.) en el que uno de los aspectos destacados será la forma particular de resolver las situaciones que lleve adelante el docente.

La preocupación por la enseñanza del derecho de nivel terciario parte de la inquietud por revisar algunas prácticas en una institución como en otra,[1] entendiendo la educación terciaria y universitaria como Derecho, lo cual implicará una nueva concepción de la enseñanza por parte del docente (no solamente, aunque sí especialmente).

Esta tesis centra la atención en los problemas analíticos que presentan las prácticas de enseñanza, sabiendo que tanto la concepción que se tenga así, como el qué, cómo, para qué y cuándo de lo enseñado, influyen en el tipo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. La concepción de la enseñanza como Derecho de los estudiantes implica que el docente deberá de revisar sus prácticas para llegar a más estudiantes sin retacear su calidad. Este planteo nos permite acercarnos a entender la enseñanza universitaria como derecho efectivo, hecho realidad (no un mero discurso); en la

[1] En ciertas ocasiones encontramos que hay docentes del IPA que son a la vez, abogados o escribanos o con estudios

medida que permita que existan cambios tendientes a que el conocimiento (en sentido amplio, no restringido a los contenidos únicamente) llegue a un conjunto mayor de estudiantes.

Se está transitando desde un plano declarativo a otro más ejecutivo y a partir de este pasaje, parecería que empiezan a *crujir* determinadas estructuras académicas tradicionales. Una primera reacción de este proceso es que se vuelven *visibles*, se "explicitan" un conjunto de tradiciones que conforman el núcleo duro de las prácticas de enseñanza "naturalizadas" (apelación a la memoria, clases magistrales, entre otras). Esto permite abrir un debate educativo de la enseñanza a nivel terciario.

A los efectos de realizar este estudio se deberá tomar en cuenta que el Consejo Formación Docente tiene una larga trayectoria Didáctico - Pedagógica que es imprescindible incluir en este trabajo para dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizajes en ambas instituciones. En este marco es que consideramos pertinente hacer mención al actual plan de estudios (2008) el cual se encuentra en revisión ante la nueva institucionalidad (en tránsito a institución universitaria) que se avecina.

Desde el punto metodológico se adoptará un enfoque cualitativo, a través de una modalidad etnográfica, donde se destaca la utilización de técnicas de observación participante y de entrevistas semiestructuradas. La población objetivo son los docentes de dos instituciones en el año 2014. El diseño metodológico fue lo suficientemente abierto para lograr el mayor número de entrevistas y observaciones de clase significativas, por lo que si bien gran parte del campo se realizó en el 2014, también se continuó durante 2015 y 2016 gestionando los contactos pertinentes para lograr las observaciones y entrevistas a aquellos que fueron seleccionados por sus buenas prácticas de enseñanza. La muestra de la investigación es teórica o intencional.

Desafíos didácticos ante el nuevo contexto sociocultural, epistemológico y psicoeducativo

La preocupación por utilizar determinados conceptos teóricos de la didáctica, se debe a dos motivos: uno político y otro técnico. El interés político queda manifiesto cuando se pretende: extender la enseñanza a un número mayor y más heterogéneo de estudiantes; así como a la mejora de la calidad en la educación. A su vez, la aspiración de lograr una cobertura mayor de estudiantes, permite acercarnos a una concepción de la enseñanza universitaria entendida como derecho efectivo y no simplemente declarativo, en la medida que los cambios sean dirigidos para que el conocimiento (en sentido amplio, no restringido a los contenidos únicamente) llegue a más estudiantes. Mientras que la segunda afirmación, se dirige a la mejora de la calidad de la enseñanza

avanzados en algunas de dichas carreras, por lo que se encuentra una matriz formativa común.

a partir de una enseñanza eficaz y eficiente, atendiendo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza terciaria.

Pozo y Monereo (POZO; PÉREZ, 2009) agregan que hay un cambio a nivel de la enseñanza universitaria impulsado por 3 factores: sociocultural, epistemológico y psicológico. El sociocultural se refiere a que vivimos en una sociedad de la información y del conocimiento, no estamos carentes sino *desbordados* de información, por lo tanto parece estratégico y crucial tener las herramientas necesarias para distinguir la información que es importante. Por otra parte, al estar inmersos en una sociedad del conocimiento es necesario formar universitarios prestos a *aprender a aprender*. Los cambios tecnológicos actuales no solo han cambiado las formas de difusión del conocimiento sino las formas de enseñar y aprender. En el aspecto epistemológico se considera necesario formar profesionales estratégicos que aprendan competencias y que tengan la suficiente autonomía para poder aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y así generar nuevos conocimientos, propios de las labores de investigación. En lo psico educativo se propone un tipo de aprendizaje constructivo, en base a conocimientos estratégicos, sorteando los aprendizajes meramente repetitivos y difícilmente recordables.

El nuevo plan de estudios[2] propone un tránsito desde un plano declarativo a otro más ejecutivo y a partir de este pasaje, es que probablemente comiencen a *crujir* determinadas prácticas de enseñanza tradicionales. Por ejemplo, desde el año 2014 el Consejo de Facultad de Derecho resolvió que en los exámenes los alumnos tienen el derecho de poder acceder a los textos normativos. Ello supondría que deberían de cambiar las pautas de evaluación de los exámenes. Una primera reacción a este proceso es que se volvieron *visibles*, un conjunto de tradiciones que conforman el núcleo duro de las prácticas de enseñanza *naturalizadas*. Esto permite abrir un debate educativo de la enseñanza a nivel terciario.

Didáctica general y didáctica específica

A los efectos de reflexionar acerca del potencial teórico de los conceptos didácticos desarrollados a este nivel, se consideró importante la división entre Didáctica general y Didáctica específica. Esta discriminación es pertinente para no confundir los contenidos y los alcances de las didácticas para los diferentes niveles, ya que se pretenderá evitar un trasvasamiento mecánico de determinados conceptos pensados para otros niveles de la enseñanza (secundaria). Camilloni (1995) afirma que las investigaciones a nivel terciario contribuyen a la elaboración de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas que retroalimentan las didácticas de los otros niveles.

[2] El nuevo plan de estudios en la Facultad de Derecho comenzará a aplicarse en el 2017.

Facultad de Derecho, lo pedagógico y la masificación

Con respecto a las reflexiones pedagógicas en la FDer en el siglo XX, nos encontramos con el trabajo de Martínez y Sarlo (2001) quienes consideran que hay antecedentes a mitad del siglo pasado donde lo pedagógico estaba muy presente en fermentales debates en torno a la crítica del modelo profesionalista en dicha facultad (en detrimento de un modelo más humanista), por parte de destacados juristas: Vaz Ferreira, Grompone, Regules, Couture, hasta un Quijano (portavoz de una visión políticamente renovadora). La masa crítica se reunía en torno a esos dos modelos.

El problema de la masificación se analiza como un problema del modelo de enseñanza superior, caracterizado por ingresos masivos y universales que ponen en cuestión el número de recursos, tanto humanos como materiales, para atender a una enseñanza de calidad; así como atender satisfactoriamente las demandas de profesionales del mercado laboral. Y aquí nos encontramos con docentes que utilizan ciertas prácticas tradicionales y expositivas de enseñanza con el argumento de las clases masivas.

Instituto de Profesores Artigas - Consejo de Formación en Educación

Desde el proyecto fundacional del IPA, desarrollado por Grompone (1956), la Didáctica y la práctica docente se entendieron como básicas y necesarias en la formación de grado para los profesores de enseñanza media.

En la actualidad la Formación docente se encuentra en vías de conformarse en Universidad de la Educación. Esta nueva institucionalidad deberá desarrollar y promover áreas tales como: docencia, investigación y extensión. Por lo que los desafíos a enfrentar serán la investigación y la extensión.[3]

En la Formación docente y en particular los cursos Derecho, la realidad es otra; no están superpoblados, es decir no hay masificación. Esto es interesante porque permite un vínculo pedagógico más directo, más personal, ajustado a la medida de las particularidades de aprendizaje de los alumnos.

En los últimos años se produjeron cambios consistentes a una búsqueda de una mayor estabilidad laboral.[4] Este es un elemento central para la profesionalización de los profesores del IPA ya que estos están dedicados a la docencia, *viven de* la docencia y *para* la docencia. Esto es un dato importante porque no ocurre lo mismo con los profesores de la FDer ya que no *viven* de la docencia, generalmente tienen otros trabajos (sus estudios particulares, trabajan en otros estudios, o son

[3] Por el momento, la ley se encuentra sin el apoyo político suficiente para su aprobación por lo que queda postergada hasta el nuevo período legislativo.

funcionarios del Estado); por lo tanto la consideran como una actividad que les da satisfacción, prestigio, status académico – profesional e incluso una forma de mantenerse actualizado.

Con respecto a la formación docente de los Profesores de Derecho que dan clases en el IPA se caracterizan por ser egresados de dicha casa de estudios, ser docentes tanto de liceo como en la Consejo de Educación Técnico Profesional; y en muchos casos ser estudiantes o egresados de la FDer – Udelar, no descartándose (aunque en pocos casos) que sean docentes en ambas casas de estudio.

Masificación y Didáctica

Este problema se presenta, como ya hemos visto, en la FDer y no así en el IPA. El problema de la masificación en la FDer ya fue reconocido en investigaciones anteriores:

> Empleamos el término masificación para ubicar a la Udelar en el contexto de un modelo de enseñanza superior de ingresos masivos y universales que determinan el desequilibrio entre, primero, la demanda y los recursos humanos y materiales para satisfacerla en niveles cualitativos aceptados internacionalmente y segundo, entre la calidad y la cantidad de los egresados y la demanda de profesionales en el mercado laboral. (MARTINEZ; SARLO, 2001, p. 123).

Estudiantes de grado por año de Censos Estudiantiles según servicios estudiantiles[5]

	1960	**1968**	**1974**	**1988**	**1999**	**2007**	**2012**
Facultad de Derecho	4.415	4.940	7.308	13.791	14.380	14.296	14.065
Total Universidad	15.320	18.610	26.220	61.428	68.420	102.582	109.563

Fuente: elaboración propia en base a información de Estadísticas básicas 2014 de la Universidad de la República

[4] A partir de la elección de horas de 2015 se puede elegir por 3 años.
[5] Vale aclarar que el censo recoge información de todas las carreras que se cursan en dicha casa de estudios, a saber: Dr. en Derecho, Escribano Público, Licenciado en Relaciones Internacionales, Traductor Público, Licenciado en Relaciones Laborales y Técnico en Relaciones Laborales.

Cómo podemos observar el crecimiento más importante en cuanto a cantidad de estudiantes de la FDer, ha sido desde 1960 hasta 1988 donde pasa de 4415 a 13791, donde se triplica el estudiantado; mientras que a partir de ese año se ha mantenido en esas cifras (en el 2012 siguen siendo unos 14065). A su vez el volumen de estudiantes de toda la Universidad el salto exponencial más significativo se da entre los años 1999 a 2007, donde pasa de 68420 a 102582 (66.7%).[6]

Imbernón (2012) afirma que la sociedad ha ido cambiando y con ella la Universidad, cambio que no fue fácil, sino complejo y lento; en el pasado existía una minoría que ejercía el monopolio y gestión del saber para el usufructo de una minoría homogénea.

> La irrupción de una masa estudiantil crecientemente heterogénea, tanto desde el punto de vista social como cultural, en una institución históricamente identificada con la formación de las élites políticas y sociales, y con una clara identidad investigativo-académica desde fines del XIX, va a ir imponiendo paulatinamente en la escena los 'problemas de la enseñanza' en el nivel. (COLLAZO, 2006, pp. 6-7).

Esta masificación y heterogeneidad estudiantil, va a ir tensionando ciertas tradiciones académicas (concepción de enseñanza – aprendizaje, prácticas de enseñanza, estrategias de enseñanza, etc.).

Imbernón (2012) cuestiona fuertemente los modelos tradicionales de enseñanza, por lo que propone no seguirlos como ejemplos a imitar. Más grave es el problema si queremos aplicar dichos modelos ante una configuración de un nuevo tipo de alumnado, consecuencia de otros sistemas educativos que nada tiene que ver con los que inspiraron los modelos de enseñanza tradicional. Propone una formación diferente para un alumnado distinto, donde el aprendizaje se encuentre centrado en el alumno y no en el docente. De esta manera, el autor propone cambiar ciertas lógicas docentes que se traducen en dinámicas de aula centradas en la clase magistral, los *power point* y los apuntes.

Similar preocupación es la que observa Steiman (2004) al considerar que hay que repensar las condiciones y situaciones del aprendizaje del alumnado para atreverse a pensar nuevos planteamientos que no sean el de la clase magistral y/o la de una realización de algún ejercicio.

---

[6] "[…] los datos cuantitativos que presenta la Universidad de la República permiten verificar que su proceso de masificación se inicia en la década 1960-1970 para lograr su máximo nivel en 1985, consecuentemente con el cambio de la política de ingresos limitados (1980-1983) a la enseñanza superior que aplicó el gobierno dictatorial del período 1973-1985. El tránsito de una política de ingresos irrestrictos desde 1985 aceleró el incremento masivo de la matrícula universitaria permitiendo el ingreso definitivo de la Udelar al modelo de 'enseñanza de masas' de formaciones profesionales o de 'relevancia social de la educación superior', en contraposición a los de 'elites' o de eficiencia y eficacia social." (MARTINEZ; SARLO, 2001, p. 31).

Estudiantes de Profesorado (ANEP)

	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Matriculados	8571	11263	14594	15277	15280	13979	14440
Total de matriculados [7]	13166	16610	20968	21175	22108	20191	22331

Fuente: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf

Respecto al volumen de estudiantes en general del profesorado (Instituto de Profesores Artigas, Instituto de Formación docente, Centro Regional de Profesores y Magisterio), podemos observar un crecimiento desde el año 2000 a 2006, luego se mantiene el número de matriculados. Posiblemente la explicación sea que en períodos de crisis económica, haya una búsqueda de un trabajo estatal en procura de una mayor estabilidad y parecería que el ingreso a la docencia estaría cubriendo dichas expectativas. Luego, cuando el país comienza a transitar por períodos de recuperación económica, el estímulo para continuar la carrera disminuye.

En relación al volumen de estudiantes de Derecho del Consejo de Formación docente, en 2012 eran 983, mientras que en 2013 fueron 1097 estudiantes[8] de IPA, sobre un total de 3973 de toda la formación docente.[9] En síntesis encontramos que solamente el número de estudiantes que concurren a la Facultad de Derecho son 14440; mientras que un número similar 14065 concurren a toda la Formación Docente (lo cual incluye a los profesores de todas las asignaturas y a los maestros en el año 2012).

En síntesis, ambas instituciones cuentan con realidades distintas; por ejemplo la relación docente – alumno, esta mediada por la cantidad de docentes y de alumnos. La FDer cuenta con una cantidad sensiblemente superior de alumnos por clase comparada con el IPA. Por lo tanto la cantidad de estudiantes por docente en el IPA, permite un contacto más cercano, inclusive le permite conocer elementos del contexto familiar, cultural, social, económico del estudiante que puedan estar incidiendo en su rendimiento en la clase. Esto es importante considerar, a la hora de plantear que estrategias didácticas se pueden desarrollar en cada una de las situaciones.

[7] Comprende la totalidad de estudiantes del Instituto de Profesores Artigas, Instituto de Formación docente, Centro Regional de Profesores y Magisterio.
[8] <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/González,%20González%20y%20Macari.pdf>
[9] Censo de estudiantes de Formación docente de 2014.

Metodología

Unas de las primeras decisiones a tomar fue seleccionar las materias a comparar. En este sentido se trató de controlar los probables efectos que pudieran estar incidiendo en los datos a relevar. Por lo tanto se debió resolver cuales de todas las asignaturas de la malla curricular del plan 2008 del IPA podían ser comparables. En consecuencia se descartan aquellas materias que sólo existen en el IPA, (generalmente denominadas: núcleo común como por ej. Pedagogía 1 y 2, Sociología de la Educación, etc); o en la Facultad de Derecho solamente.

Para ello se analizaron cada uno de los programas de ambas instituciones para seleccionar básicamente[10] aquellas asignaturas que tenían similar contenido y carga horaria. Al tratarse de instituciones distintas con cometidos diferentes, se entendió que si bien tenían los contenidos similares contaban con cargas horarias diferentes.

Por lo tanto el campo de materias a trabajar son la que componen: Derecho Público, Derecho Privado y Derecho Laboral. A su vez estas materias son las que ocupan gran parte de los contenidos de la asignatura derecho en el nivel secundario por lo que se transforma en un segundo motivo de importancia para concentrarse en ellas y no en otras como Derecho Internacional, Derecho Financiero, Derecho Procesal, Técnica Forense, ya que tienen poca consideración en los programas liceales por lo que se optó no considerarlas en un principio.

La muestra se definió a partir de la selección de docentes por parte de los Institutos (en Facultad de Derecho) y de las Salas (en el Instituto de Profesores Artigas) de acuerdo a una serie de criterios que fueron proporcionados para este fin. Dentro de los criterios se resaltó poseer buenas prácticas reconocidas por los propios colegas y el buen *feedback* con los estudiantes. En base a esos criterios nombres se confeccionó de una lista de 7 docentes respetando el orden presentado por los cuerpos de docentes consultados.

Técnicas de investigación utilizadas: observación participante y entrevistas. A partir de una pauta de observación se relevaron los registros correspondientes en cada visita al aula del docente. Las entrevistas se desarrollaron posteriormente a la observación de clase, de acuerdo a una pauta semiestructurada. El formato de entrevista previó la incorporación de preguntas que profundizarán en algunos aspectos de la clase visitada, por lo tanto esta parte de la entrevista era más emergente y no estaba contemplada en la pauta de entrevista, lo cual le brindó una mayor riqueza al análisis.

[10] En algunos casos se incluyeron observaciones de clase de otras asignaturas en la medida que se consideró importante comparar algunos de los hallazgos en otras asignaturas de una misma institución. Este tipo de diseño metodológico es lo suficientemente permeable, en la medida que posibilita la toma de decisiones en el transcurso del proceso de investigación.

Resultados

Las categorías analizadas son: los aspectos procedimentales, donde se destacan los recursos didácticos utilizados, la interdisciplinariedad, la participación de estudiantes, asistentes, la interrogación didáctica, la influencia de los trayectos biográficos en su formación como docentes (uso de la tecnología, de la memoria, concepción del estudiantes, propuesta docente).

A partir de la investigación se pudo observar que es difícil encontrar clases un 100% magistral, así como clases 100% participativas; por lo tanto, lo más preciso sería hablar de segmentos de clases magistrales y segmentos de clases participativas.

Los segmentos de las clases participativas se pueden dar de dos formas: una individual y la otra grupal.

Los segmentos de las clases magistrales se puede dar de 2 tipos: una apegada a los textos normativos (donde el docente se destaca por su memoria y conocimiento), mientras que la otra, el relato docente apunta a un estilo interdisciplinario.

En el presente cuadro se puede observar la vinculación de los segmentos de clase magistral con los segmentos de clase participativa:

		Segmentos de clase magistral (organización de la transposición didáctica)	
		Apegado a textos normativos	No apegado a textos normativos (interdisciplina)
Segmentos de la clase participativa (técnicas participativas)	Instancias grupales de participación	No	Si
	Instancias individuales de participación	Si	Si

En el presente cuadro se pueden observar la vinculación entre los textos utilizados en clase, los roles de los asistentes, los recursos didácticos y la participación de los estudiantes y su vinculación con los segmentos de clases (magistrales y participativas):

Segmentos de clase	Relación con los textos normativos/participación	Rol de los asistentes	Recursos didácticos	Participación de los estudiantes
Magistral. (Organización de la transposición didáctica)	Apegado a textos normativos	Pasivo	Códigos, Convenios, *Power point*, etc.	No necesariamente
	No apegado a textos normativos (Interdisciplina)	Pasivo	Recursos: talleres, películas, debates, juego de roles, etc.	Si
Participativa (Técnicas participativas)	Instancias grupales de participación	Activo	Instancias generadas por el docente y dirigidas al trabajo grupal	Individual y grupal
	Instancias individuales de participación	Pasivo	Interrogación didáctica individual	Individual

Relación con los textos normativos/participación: aquí se puede destacar la presencia fundamental del *Código Civil* en las clases. En algunas asignaturas, la organización de los contenidos estuvo minuciosamente asociada al orden de aparición en el *Código Civil*, lo que determinó la transposición didáctica, así como los dispositivos utilizados por los docentes para cumplir con ese fin.[11]

Rol de los asistentes: se puede destacar una mayor participación de los asistentes en los segmentos de clase participativa. Es decir, los estudiantes en estas instancias tienen un mayor protagonismo colaborando en la dinámica de las clases, lo cual contribuye a sacarlo de ese rol meramente pasivo y contemplativo que en varias ocasiones se observó.

Recursos didácticos: se encontró que el uso de la interrogación tuvo 2 tipos de fines, uno evaluatorio y el otro didáctico. La interrogación con fines evaluatorios no incidió en la participación, mientras que la interrogación con fines didácticos fue un elemento promotor de la participación. Aquí se encontró una apelación a la participación del estudiante, a partir de una

interrogación didáctica dirigida a los niveles de: conocimientos previos, razonamiento, iniciativa, reflexión, opinión, donde el docente distribuye las preguntas (estilo director de orquesta). Otro tipo de propuesta participativa grupal encontrada fue por ejemplo el juego de roles.

Participación de los estudiantes: estuvo vinculado al grado de apertura y de la propuesta docente. Más allá del tipo del segmento de clase que se nos presente, se observó que la participación va depender del tipo de apertura docente como gestor o habilitador de esa participación.

Conclusiones

1) Lo que se observó fue, que en las clases con momentos de clase magistral apegadas a textos normativos, es más frecuentemente la interrogación; mientras que las clases caracterizadas por momentos de clase participativa las dinámicas grupales tendían a generar preguntas que eran respondidas por los propios estudiantes o docentes.

2) Hay una estructuración de un discurso docente a partir de su trayectoria biográfica en el ejercicio como estudiante y como profesional. Por lo que la práctica docente se verá enriquecida de acuerdo al grado de reflexión del docente respecto de sus prácticas profesionales y anexas que puedan ser traducidas en el aula. Hay un componente de iniciativa personal muy fuerte. También es importante remarcar que en el ambiente universitario se vienen dando señales de transformación que apuntan a un cambio docente (planes de estudio, prácticas, recursos tecnológicos, modalidades de implementación de cursos, etc)

En este sentido Jackson (2002) refiriéndose a la utilización del sentido común para dar clases, dice que los que están formados como docentes sin experiencia formativa, como los que sí la tienen, cuentan con un *álbum mental* al cual es posible recurrir, por lo que la cuestión está en extraer el buen sentido del sentido común.

3) Respecto a los asistentes. La formación docente en Facultad de Derecho puede dividirse desde un punto de vista analítico en dos grandes momentos, uno es cuando el candidato a profesor adscripto cumple un rol de *espectador de lujo* que consiste en la asistencia a las clases para observar y escuchar la clase magistral (lo mismo se observó en oyentes, ayudantes y asistentes), donde la participación del aspirante dependerá de la habilitación que el encargado de grupo le brinde; y otro, es cuando debe realizar el dictado de una serie de clases, lo cual está en el reglamento referido a profesor adscripto. Considero que este modelo de *pura* observación y escasa cantidad de clases dadas, así como la ausencia de espacios formativos en base a una fuerte reflexión teórica sobre los

[11] En algún caso se realizó un control de tenencia del *Código Civil* en la clase.

aspectos didácticos de las clases, provoca una repetición de los modelos docentes tradicionales, instalando un habitus que imposibilita un cambio integral de la formación, solo admitiendo meros *retoques* con los que se supone están incorporando cambios.

Bibliografía

CAMILLONI, Alicia. «Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior», en *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica de nivel superior" universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso. 19 y 20 de enero de 1995.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1997.

DIRECCIÓN NACIONAL DE PLANEAMIENTO. *Estadísticas básicas 2014*. Montevideo: Universidad de la República, 2014. [Versión electrónica] Disponible en: <http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2016/01/web-Estad%C3%ADsticas-b%C3%A1sicas-2014.pdf>

GONZÁLEZ MORA, F., GONZÁLEZ BURGSTALLER, M. y MACARI, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para las próximas décadas*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. El informe de educación de la CIDE 50 años después. [Versión electrónica] Disponible en: http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/González,%20González%20y%20Macari.pdf. Consultado el 17de febrero de 2016.

GROMPONE, Antonio. «El Instituto de Profesores Artigas». *Anales del Instituto de Profesores Artigas*, año 1, n.º 1, pp. 5-30, 1956.

IMBERNÓN, Francisco. «La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario», en BAUTISTA, J. (coord.). *Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Grao, 2012.

JACKSON, Philips. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

MARTÍNEZ, Fernando; SARLO, Óscar. *La formación de juristas en Uruguay. Cinco años de investigación pedagógica en la facultad de Derecho, UDELAR*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza y Fundación de Cultura Universitaria, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN. ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA. *Anuario estadístico de educación*. Montevideo: MEC, 2014. [Versión electrónica]

Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf>

POZO, Juan Ignacio; PÉREZ, María (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.

STEIMAN, Jorge. *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones, 2004.