

Síntesis de una propuesta de innovación para la enseñanza en el área del Derecho Social. Reformulación de las estrategias metodológicas para abordar el tema de los despidos discriminatorios

EJE 4 INNOVACIONES

Relato de Experiencia

Adolfo Nicolás Balbín¹

¹ Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Argentina. nicolasbalbin@hotmail.com

I.- Introducción

A través de estas páginas, me he propuesto sintetizar mi trabajo final integrador de la especialización en docencia universitaria cursada en la UNLP pretendiendo, a partir de ello, exponer las líneas directrices de lo que he diseñado como una propuesta de innovación para la enseñanza del tema de los despidos discriminatorios, correspondiente al campo disciplinar de Derecho Social (del trabajo y la previsión) de la carrera de abogacía de la UNLP.

Oportunamente decidí escribir sobre ello en orden a que advierto que la forma con que actualmente se enseña ese tema dentro de mi cátedra, y que sigo también en mi comisión, no se corresponde con la importancia profesional que tiene el tópico analizado. A su respecto, entiendo que el mismo, por su alto impacto formativo, resulta merecedor de una reformulación de las estrategias habituales con que de forma general suele ser estudiado, ello en aras de lograr un análisis más aproximado a la realidad social circundante, a partir de una mayor participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

En ese íter, aquí trato de diseñar una nueva estrategia metodológica que sea utilizable para enseñar un tema destacable de nuestra realidad social, política y jurídica, en orden a que las clases expositivas o magistrales que en su mayoría conforman la estrategia habitual de clase dentro de mi cátedra y Facultad, no constituyen un mecanismo lo suficientemente significativo y enriquecedor respecto de la complejidad y relevancia del tópico a tratar. Así, pretendo buscar una nueva forma para la construcción de un conocimiento colectivo y crítico en las clases de Derecho Social, que

pueda compartir también con mis compañeros de cátedra, y que permitan involucrar más activamente a los estudiantes.

II.- Aproximación al eje del Derecho Social

En mi Facultad, la materia Derecho Social agrupa a dos disciplinas autónomas –derecho del trabajo y derecho de la seguridad social- que en varias universidades del país son estudiadas, por tal motivo, de forma separada. Sin perjuicio de ello, comparten un tronco social e histórico común.

De forma general, se puede decir que el Derecho Social tuvo como base las luchas sociales intestinas originadas en las muchas veces injustas condiciones de explotación en que, dentro del modelo de producción industrial capitalista, fueron colocados quienes titularizan como regla y casi exclusiva propiedad, su cuerpo y, por ende, la energía vital que del mismo emana.

Sobre ello, y partiendo de la situación de desigualdad inmanente de la relación de apropiación materializada entre trabajador y empleador, fue que de forma paulatina nació la disciplina del derecho laboral como rama autónoma de las ciencias jurídicas que germinó a partir de las primeras concesiones públicas del Estado (y luego privadas de los empresarios) que tuvieron como fundamento tratar de racionalizar (limitando) los crecientes conflictos que se comenzaron a visibilizar en medio de una sociedad en plena modernización y despojada de sus viejas armaduras, a la vez que empujada por las nuevas necesidades de un sistema que ya no se contentaba con una economía de subsistencia, sino que su emblema sería –de forma progresivamente creciente- el intercambio y la producción en masa.

Junto con el reconocimiento de sus primeros derechos de clase, también fue importante estructurar una disciplina así como nuevas formas de interpretación que condujeran por buenos carriles a esas nóveles reacciones normativas. De tal forma, el derecho del trabajo nació con un objetivo inicial: sembrar como norte tutelar el mensaje de la defensa de los derechos de los trabajadores, y también lograr nuevas conquistas de clase que propendieran a consolidar un estatus social y económico adquirido.

La anterior esencia protectoria, que conferirá identidad a uno de los principios de la disciplina del derecho del trabajo, se proyectó luego a otra rama con la que actúa de forma paralela, el derecho de la seguridad social, disciplina también tutelar tendiente en este caso a vertebrar un conjunto de mecanismos de resguardo ahora en beneficio de todas las personas (y no solamente en miras al sujeto trabajador, como ocurre en el ámbito del derecho del trabajo), ello frente a un conjunto creciente de contingencias sociales que pudiesen disminuir la capacidad psicofísica (accidentes de

trabajo, muerte, vejez), o bien imponer a la persona afectada cargas económicas suplementarias (nacimiento de un hijo, familia numerosa, etc.).

III.- Nociones conceptuales elementales vinculadas al ámbito de la enseñanza universitaria y a este trabajo: el currículum, las prácticas de la enseñanza y la innovación

III.1.- Noción de currículum y de los factores que impactan en su configuración.

Respecto a este punto Alicia de Alba ha escrito que: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (1995:59).

La definición transcrita nos da la pauta de que el currículum, desde el punto de vista institucional y social, y como componente esencial del proceso educativo, refiere a una construcción de tipo cultural cualificada por ser receptora de la síntesis de elementos sociales y políticos que conforman el contexto de actuación y trabajo, traducéndose, en definitiva, en una representación del poder, como elemento continuamente presente en las relaciones desarrolladas en una comunidad determinada.

En esa trama, se entiende que el currículum “es un campo de contacto e intercambio cultural” (de Alba, 1995) y, como reflejo de diferentes fuerzas sociales -en el sentido de disparidades de poder-, se conforma a partir de elementos que dan cuenta de un proceso de negociación aunque también de otros que, con una intensidad diferente, hablan de un camino de imposición como forma de graficar la institucionalización de diferentes fuerzas sociales representativas tanto de la hegemonía social como así también de las variadas manifestaciones de resistencia. A su respecto, afinada la interpretación del currículum en la dimensión escolar, se dijo que “la escuela no es el santuario del conocimiento y la casa común donde confluyen de manera no conflictiva y armoniosa los intereses de los grupos sociales” (King y Brownell, 1976, citado por Nieves Blanco, 1994, página 240).

En complemento, dentro de la materia de la planificación y su complejidad, escribieron Guillermo Echeverri Jiménez y Beatriz Elena Lopez Velez que “el currículo no es un exclusivo problema de la universidad, sino que arrastra las problemáticas y tensiones propias de la sociedad y de la cultura es un horizonte histórico específico” (s.f.).

Entonces, desde las anteriores perspectivas conceptuales, se puede decir que el currículum no es un producto individual sino colectivo, en el sentido de que no puede constituirse como un simple y unívoco proyecto del docente, ni reflejo de sus unilaterales intenciones o deseos, sino que debe servir de base para la organización de un conjunto de elementos en el que actúan un grupo diverso de intereses sociales, que dan cuenta de una multiplicidad de valores, necesidades y argumentos

particulares, respecto a perspectivas teóricas que pueden o no ser dispares pero que, en definitiva, van a encontrar una forma de organización y síntesis en la figura curricular.

Afincando la mirada en las perspectivas de la enseñanza en torno al currículum, y haciendo foco primero en el contenido del mismo, se ha dicho que dicho componente “(...) refiere a los objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo” (Nieves Blanco, 1994:235). En esa línea, la autora agrega que actualmente en la escuela –y, por traslación, también en la universidad-, se ha producido un cambio de perspectiva respecto a los contenidos del currículum como instrumento del proceso educativo, en el sentido de que, como producto cultural, y a su vez trasmisor de la misma, la educación debe tender a la formación de la persona para su inserción social.

Abate y Orellano opinan a su respecto que en el contexto actual, las universidades están atravesando por una serie de modificaciones que impactan sobre su estructura histórica relacionada con la mera transmisión de conocimientos, ello al explicar que un dato importante de los tiempos que corren resulta ser la incorporación de componentes que se refieren a la práctica profesional en el currículum de la educación superior, lo cual se constituye como prueba viva (una vez más) del rol social de las instituciones educativas. A su respecto, manifestaron que “Las prácticas profesionales son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional” (2015:5).

III.2.- Las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes.

La práctica de la enseñanza se torna central en la elaboración de esta propuesta que transita, según ya lo he puesto de manifiesto, alrededor de una situación problemática delimitada a un campo disciplinar específico y a un tema particular.

Una de las características de las prácticas de la enseñanza radica en su complejidad, ello puesto que como práctica social, toda trama educativa supone la articulación de un conjunto numeroso de elementos que necesariamente la componen, y respecto a los cuales puede mediar una relación más o menos racional en cuanto pueden o no haber formado parte de la planificación docente.

Más la complejidad antedicha no se vincula solamente con el mayor o menor control que el docente pueda tener respecto de los elementos que se ven involucrados en las prácticas de trabajo, sino también con dato que revela que cada situación de enseñanza es única respecto de las demás, en el sentido de que resulta imposible que la materialización de una práctica docente se repita

exactamente con las mismas características en otro momento. En ese sentido, cada situación requiere de respuestas que solamente serán válidas para un momento y lugar (Ros, 2014).

Entonces, la complejidad de las prácticas de enseñanza resultan constitutivas de un conjunto de exigencias que el docente debe tener en cuenta para su trabajo cotidiano, de manera de hacer que sus particulares prácticas docentes logren amalgamarse de la mejor forma posible frente a las aludidas complejidades. Ello supone la asunción de un rol más activo por parte del docente, y de la materialización de dos apuestas importantes en educación: el trabajo con el método utilizado, y la reflexividad como elemento indispensable para interpelar la propia práctica.

En cuanto a ello, el diseño metodológico se debe entender como una construcción, porque a partir de la interpelación de la propia práctica, el docente es llamado a elaborar un modelo que permita adaptar la enseñanza a determinados y singulares datos objetivos y subjetivos con el fin de lograr un formato efectivo y útil de trabajo, a la vez que mejorable o bien adaptable (es decir, no rígido). Al decir de Edelstein, “el método siempre se juega en relación con el aula actuada o imaginada” (1996, página 84).

En la misma línea, Edelstein (2000, página 82) ha dicho que “el sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación”; de manera que la tarea de reflexión con grupo de pares –en medio de un ida y vuelta intercalado por relatos de experiencias, críticas y recomendaciones recíprocas- aparece en este terreno como un mecanismo ideal para que el docente amplíe la interpretación del propio trabajo, alejando impedimentos que tengan virtualidad como para corroer en su caso una necesaria reconfiguración de las propias prácticas. Llama a ese proceso como “ampliación de registros” (2002, página 475 y ss.), lo cual supone problematizar la forma de trabajo diario, más no con miras a provocar una crisis en el docente, sino para brindarle mayor seguridad al mismo, al darle la palabra a personas y datos quizá no incorporados en la planificación habitual.

III.3.-Líneas generales acerca de la innovación

Desde una concepción crítica, ha expresado Arturo Barraza Macías que, sin perjuicio de que la innovación presenta ciertos problemas para poder ser conceptualizada, puede individualizarse como el “proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral” (2013:15).

Así, puede decirse que la innovación es un proceso llevado a cabo de manera planificada e intencional por un conjunto de personas que tiende a mejorar un estado de cosas o situación en relación a un dato anterior sobre el que se ha trabajado de manera reflexiva y crítica, que pretende dinamizar el proceso educativo trayendo a colación un problema captado de la realidad institucional y contextual en la que se trabaja, y que busca solucionar dicho dilema en base a la planificación vertebrada en el concepto ahora analizado. Desde ese panorama, la innovación se relaciona con el conflicto, en tanto supone la materialización de ciertas rupturas con algunas prácticas que permanecieron en vigencia por más o menos tiempo, para reemplazarlas por otras que se estiman mejor o más apropiadas para el contexto y realidad en la que se trabaja.

Vale destacar, como muy importante en esta instancia, que la innovación no supone materializar lo que Barraza Macías ha identificado como noción empresarial de la misma, en el sentido de que se busque la mera producción de cambios continuos solo por el hecho de alterar lo anterior y desde un punto de vista puramente mercantilista (2012:13). En un sentido similar, Zabalza y Cerdeiriña han mencionado que la innovación no es estar cambiando todo el tiempo (2012:152). Contrariamente a ello, la innovación no supone stockear a los procesos educativos bajo la idea de pretender a través de la misma una mera acumulación de estrategias, prácticas o dispositivos. Tampoco refiere a los cambios en el sentido estético antes aludido.

Contrariamente, anida en la innovación -como valor protagónico- la voluntad ética tendiente a mejorar un proceso educativo, convirtiéndolo en mayormente dinámico no solamente en el sentido de la apertura para la participación de las personas o instituciones involucradas, sino también (y esto es muy importante para el estudiante), desde la óptica que permita la mejor aprehensión de los significados y alcances de aquello con lo que se trabaja en el aula y sobre lo que se pretende (como propósito docente) enseñar, a la vez que se proyecta (como objetivo de los estudiantes) adquirir de una manera relacional, práctica y dinámica.

IV.- Resolución metodológica de la propuesta

IV.1.- Generalidades.

La propuesta de innovación que ahora sintetizo, se vincula con la utilización en la clase de un nuevo dispositivo de trabajo para enseñar el tema de los despidos discriminatorios. La misma se encuentra orientada a relacionar el derecho como ciencia jurídica y social, con el cine como disciplina audio visual, a partir de una película representativa del tópico analizado, base sobre la cual se pretende dinamizar el trabajo de los estudiantes en función de algunas consignas del docente.

IV.2.- El derecho y el cine: breves apuntes sobre los alcances de sus relaciones.

El derecho y el cine establecen entre sí múltiples y útiles relaciones. En efecto, tal binomio puede actuar, desde la interrelación antedicha –y con foco en las ciencias jurídicas- en un sentido muy favorable para el desarrollo de la faceta competencial de la que hice referencia al analizar el curriculum y sus derivaciones dentro del marco teórico de esta propuesta, contribuyendo a un más completo y dinámico proceso para la formación del futuro abogado y abogada. Por su parte, desde una mirada concentrada en el cine, el derecho ofrece múltiples variantes de problemas y altercados sociales que permiten, a partir del arte audio visual, idear muchas combinaciones a través de la escenificación de los guiones y tramas que al efecto pueden ser creados.

Coincidiendo con Valentín Thury Cornejo (2009:60), he de decir que el cine no sirve solamente como una mera herramienta ejemplificadora de lo que ocurre con el derecho y la realidad jurídica, sino que su potencialidad se extiende también hacia otros horizontes en los que se habilita la comprensión de la cultura audiovisual como un mecanismo -y no solamente como una “herramienta”- que activa una intelección mucho más acabada de la realidad que nos circunda (no nos olvidemos que en el marco teórico se dijo que una de las cualidades del currículum era el de ser una construcción contextual y cultural), espacio que no solamente puede ser estudiando desde la norma o desde el texto escrito, sino también desde otras fuentes incluso más gráficas y significativas, si es que se busca la construcción de un conocimiento crítico y la formación de un abogado comprometido con los problemas sociales del contexto donde tendrá que trabajar cualquiera sea la rama que ejerza.

En este sentido ha expresado Mario Ruiz Sanz que: “se ha dicho en múltiples ocasiones que el cine es una “herramienta” para educar. Nada más lejos de la realidad: el cine no es sólo una herramienta; no es algo parecido a un martillo o una llave inglesa. Tal y como acabamos de exponer, es en gran medida un arte constructivo que no se puede devaluar a la condición de mero utensilio de apoyo a las explicaciones teóricas o prácticas del profesor. Se trata de algo más importante pues tiene sustantividad propia; es un “instrumento del pensamiento y de la emoción”, y en este sentido sirve como “estra-tegia didáctica”” (2010:6).

Respecto a esa función trascendente –siguiendo a los dos autores antes mencionados- se puede decir que la realidad en que el abogado trabaja es, por numerosos factores, demasiado compleja como para poder ser comprendida solamente desde la norma o la ley escrita, a pesar de que la misma se constituye en una fuente que cumple en dicho entramado el papel, muy importante por cierto, de servir como medio de canalización y racionalización de los múltiples conflictos que en el contexto se producen.

En aras de menguar la mentada complejidad, el cine ofrece como central facultad la de servir de “mediador emocional” que facilita, desde una posición más existencialista que racional, el logro de una comprensión más acabada de los fenómenos sociales (por ejemplo, respecto a lo que ocurre en

el campo de los despidos discriminatorios dentro de la materia laboral) transformándose, a la vez, en verdadero protagonista en la formación y comprensión del derecho, esto último a partir de la íntima relación que traba el mismo con las culturas populares y la proyección y diseminación de formas de comunicación, simbolismos, valores y apreciaciones (Thury Cornejo, 2009:73). Ello incluso desde la ficción, puesto que aún sabiendo que lo que se nos proyecta en una película resulta una actuación en base de un guión y una trama, traduce una forma de narrativa especial –“conceptos imagen”- que permiten engrosar, desde el aspecto emocional antedicho, los denominados “conceptos idea” tan protagónicos en el universo de las ciencias jurídicas (Ruiz Sanz, 2010:3).

En ese campo, con algo de rudeza pero claridad, ha dicho Benjamín Rivaya que: “El gran sentido de estudios como los de *Derecho y Cine* consiste en romper con una visión compartimentada de la realidad, que a fuerza de tanta distinción que declara que múltiples facetas de la vida no son interesantes, acaba por convertir en idiota al especialista, que sólo sabe de un sector de la realidad, pero es incapaz de ponerlo en relación con los otros, lo que es tanto como decir que convierte en incomprendible el propio trozo de la totalidad en el que está especializado” (2005:150).

Estas ideas corroboran la inicial referencia apuntada en cuanto a las relaciones enriquecedoras que se pueden establecer entre el derecho y el cine, no solamente desde el aspecto instrumental, sino también sustancial y significativo.

IV.3.- Breve síntesis de la innovación propuesta

La innovación que propongo es enseñar el tema de los despidos discriminatorios a través de la película norteamericana “Philadelphia”², en donde se relatan las problemáticas laborales y sociales que afectan a un abogado enfermo de HIV, a partir de la materialización de un despido por parte del directorio del estudio jurídico del que formaba parte, luego de que sus miembros se enteraran de la dolencia que afectaba al protagonista

El fundamento de la elección radica en que dentro del film Philadelphia se ventilan numerosas cuestiones y problemáticas típicas relacionadas con los despidos discriminatorios, sirviendo dicho tema como uno de los focos de la trama fílmica. Se plantea allí la discriminación social y sexual, diversas formas de miedo, las diferentes posturas sociales respecto a la homosexualidad, el tema de la muerte, de la agonía, la familia como centro de contención, la búsqueda del valor justicia, la responsabilidad que al sistema judicial le cabe en la materialización del mismo, el amor y sus distintas variables, la no resignación frente a las enfermedades letales, la lucha como motor personal y social, entre otros; todos puntos representativos de una realidad social compleja en la que el abogado debe

² Film producido y dirigido por Jonathan Demme, Estados Unidos, año 1993, y protagonizada por Tom Hanks y Denzel Washington. Película perteneciente al género drama.

intervenir profesional y personalmente, tomando en cuenta diversas variables, que exceden de la normativa y se afincan en cimientos muchos más profundos del ejido social.

En cuanto a la secuencia didáctica, sintetizando la misma, se pueden señalar dos momentos.

El primero, supone una entrada al tema/problema de enseñanza, y conduce a los estudiantes una aproximación individual o en pequeños grupos respecto de aquel. Las consignas de trabajo serán presentadas y conversadas en clase. Se les propondrá a los estudiantes que, antes de la clase presencial destinada a analizar el tema de los despidos discriminatorios (cuya extensión es, por lo general, de dos horas reloj) vean en sus casas, de forma individual o bien en grupos (a elección de cada uno), la película Philadelphia, guiados por una serie de consignas distribuidas de antemano. También, se orientará a los estudiantes con una lectura bibliográfica introductoria de los aspectos más destacables del tema de los despidos discriminatorios.

Por su parte, en un segundo momento, primero, se contextualizará el problema efectuándose una conceptualización inicial, y se referirá a las diferencias existentes entre el despido discriminatorio y otras figuras de despido. Luego de esta primera parte, se proyectarán siete escenas de la película Philadelphia a la totalidad de la clase. La utilidad de la proyección inicial radica no solo en que los estudiantes recuerden el film que vieron en la casa, sino que puedan captar con atención los datos más sobresalientes de cada de ellas, lo cual incluye no solamente el diálogo, sino también el contexto, los gestos, los sonidos, las luces, entre otros factores. Divididos los estudiantes en siete grupos, se propondrá a cada uno de ellos el análisis de una de las escenas del film. Se asume que la estrategia planificada posibilitará a los estudiantes socializar experiencias propias o ajenas, valoraciones, sentimientos de justicia o de injusticia, proponiéndose que, ubicándose en el rol de abogados y abogadas, elaboren posibles estrategias defensivas a favor del actor principal del film, y que comparen el modelo legal de Estados Unidos con el de Argentina. Finalmente, se realizará un plenario de socialización de las producciones grupales. Durante las exposiciones, los docentes registrarán en el pizarrón “palabras claves” a partir de las cuales se propondrá arribar como cierre a la elaboración colectiva de una serie de conclusiones generales en torno del impacto social y jurídico de los despidos discriminatorios.

V.- Algunas propuestas para evaluar la experiencia

Para evaluar la innovación diseñada, he pensado en implementar varios dispositivos que tiendan a construir información útil tanto del desempeño docente (utilización del tiempo, claridad de las consignas, desarrollo del dispositivo de innovación, asignación de material de lectura), como del proceso de trabajo de los estudiantes (dinámica de trabajo en clase, comprensión de la actividad, interés en la estrategia seleccionada, participación de los integrantes de los grupos).

Con dichos horizontes, se diseñará una pequeña encuesta escrita para ser implementada al final de la clase. Se apunta a que los estudiantes den cuenta de la utilidad que para ellos trajo la implementación del dispositivo para estudiar el tema de los despidos discriminatorios, de las ventajas y desventajas de estudiar un tema jurídico combinando fuentes o estrategias típicas de la carrera de abogacía (lectura de textos especializados, exposición docente) con el cine, de la valoración en cuanto a las discusiones desarrolladas al interior de cada grupo y también las colectivas, de la importancia de la imagen como estrategia de análisis y estudio, entre otras cuestiones.

También, podría ser de utilidad la inclusión de un observador (colaborador docente) que realice un registro del encuentro, y permita la valoración posterior del proceso de producción grupal, el clima de clase, las dinámicas de comunicación, entre otros.

Finalmente, considero que sería importante valorar con posterioridad a la experiencia las comprensiones de los estudiantes del tema en la instancia de examen parcial, a partir de la inclusión de una consigna que remita no solo al desarrollo de nociones conceptuales, sino que también recupere los principales debates construidos en el aula a partir del análisis de caso. Esto será consensuado con el equipo docente de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

ABATE; Stella M.; ORELLANO, Verónica (2015). "Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso". Publicado en: *Revista Trayectorias Universitarias*, nro. 1, vol. 1, páginas 3 a 11.

ANGULO, Feliz J., BLANCO, Nieves -Coordinadores- (1994). "Los contenidos del curriculum". Publicado en: *Teoría y Desarrollo del curriculum*. Universidad de Málaga, páginas 233 a 261.

BARRAZA MACIAS, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?*. Mexico: Universidad Pedagógica de Durango.

DE ALBA, Alicia (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ECHEVERRI JIMÉNEZ, Guillermo; LÓPEZ VÉLEZ, Beatriz Elena. "El currículum universitario: una propuesta compleja". Ponencia. Disponible on line: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EcheverryBeatriz%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EcheverryBeatriz%20(1).pdf)

EDELSTEIN, Gloria (1996) "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". Publicado en: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". Publicado en: *Revista I.I.C.E.* Año IX. Nº 17. Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2002). "Problematizar las prácticas de enseñanza". Publicado en: *Revista Perspectiva*, v. 20, nro. 02, ps. 467-482, jul/dez. Florianópolis.

RIVAYA, Benjamín (2005). "Derecho y cine. Todo lo siempre quiso saber sobre el derecho y nunca se atrevió a preguntar". Publicado en: *Revista Ratio Juris*, volumen 1, número 3, páginas 135 a 151. Versión digital disponible en: <http://www.unaula.edu.co/sites/default/files/ratio3.pdf>

ROS, Mónica (2014). "Las prácticas docentes en la Universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia". Publicado en: *La experiencia interpelada. Políticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Morandi-Ungaro (compiladoras). La Plata: Edulp.

ROS, Mónica- MORANDI, Glenda (2014). Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.

ROS, Mónica- MORANDI, Glenda (2014). La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.

RUIZ SANZ, Mario (2010). "La enseñanza del Derecho a través del cine: implicancias epistemológicas y metodológicas". Publicado en: *Revista de Educación y Derecho*, nro. 2, abril-septiembre, páginas 1 a 16.

THURY CORNEJO, Valentín (2009). "El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?". Publicado en: *Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 7, número 14, páginas 59 a 81.

ZABALZA, Miguel A.- ZABALZA CERDEIRIÑA, Ainoha (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.