

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Año 2020

Título: “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”

Autor: Adolfo Nicolás Balbín

Directora: Mg. Mónica Gabriela Ros

ÍNDICE

I.- Introducción.	5
II.- Contextualización de la propuesta.	7
II.a-Ubicación del docente autor, de la cátedra y del cuerpo de estudiantes que habitualmente cursan la disciplina jurídica sobre la que se organiza este trabajo.	7
II.b.- Aproximación al eje del Derecho Social.	8
II.c.- Delimitación de la situación problemática.	10
III.- Fundamentación para la elección del tema. Objetivos y metodología.	12
IV.- Marco teórico referencial: aportes conceptuales	17
IV.1. Aportes provenientes de la dimensión curricular.	17
IV.2. Las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes.	25
IV.3- La innovación educativa.	35
V.- Caracterización de la materia Derecho Social (del trabajo y la previsión) desde los puntos de vista conceptual e institucional.	43
1.- Breve conceptualización y contenidos elementales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.	44
2.- El aporte del Derecho Social –como parte del curriculum universitario en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP- para la formación del abogado.	48
3.- El Derecho Social en la currícula de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP. Breves líneas sobre la incidencia del nuevo plan de estudios.	50
VI.- El proyecto de innovación educativa en el marco de los despidos discriminatorios.	54
1.- Apuntes sobre los saberes relevantes que, para los estudiantes de grado (y próximos/as abogados/as), implica el tema de los despidos discriminatorios.	54
2.- Relevancia en el perfil de formación del futuro abogado.	58
3.- Propósitos de la enseñanza de los despidos discriminatorios.	60
4.- Resolución metodológica de la propuesta.	63
VII.- Algunas propuestas para evaluar la experiencia.	72
VIII.- Conclusiones.	73
IX.- Bibliografía.	76

Modalidad: innovación educativa.

Resumen: el presente trabajo final integrador se vertebra a partir de un conjunto de nociones tanto del ámbito de la pedagogía como del propio de la carrera de abogacía de la UNLP, seleccionadas y desarrolladas en aras a proponer una innovación para la enseñanza del tema de los despidos discriminatorios, como parte del campo disciplinar denominado Derecho Social (del trabajo y la previsión). El objetivo general del trabajo es elaborar una propuesta que mejore la forma habitualmente utilizada para enseñar y trabajar el punto atinente a la discriminación laboral y a la extinción del contrato de trabajo a partir de dicha causa, eligiendo ese tópico de las ciencias jurídicas y sociales por su relevancia e implicancias actuales no solo para los trabajadores sino también para el resto de la sociedad. A través de la innovación educativa propuesta se pretende consolidar la formación del futuro abogado en un tema relevante, dinamizando la clase organizada para el mismo a partir de la relación entre el cine y el derecho, lo que permite activar una mayor reflexividad, sensibilidad y compromiso tanto del docente como de los estudiantes, al verse involucrados todos en el proceso de la enseñanza, en superación a la clase magistral que se suele elegirse como estrategia predilecta en mi Facultad. En ese íter, en un intento de complementar las estrategias clásicas con nuevas técnicas de trabajo, dentro de la faceta competencial en el campo del derecho social, se pretende mejorar el proceso formativo del futuro abogado en una temática relevante para los tiempos que corren.

I.- Introducción.

A través de estas páginas elaboro mi trabajo final integrador correspondiente a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria cursada en la Universidad Nacional de La Plata.

La modalidad que he elegido para desarrollar el presente, es una innovación educativa, propuesta que he tratado de desarrollar en sus aspectos fundamentales, y que tiende a mejorar la metodología de enseñanza para el tema de los despidos discriminatorios, perteneciente a la materia de Derecho Social (del Trabajo y la Previsión) ubicada en la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, materia en la que soy profesor adjunto.

Me he propuesto trabajar 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. Ello puesto que 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, 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, ello 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.

Focalizado en ello, este trabajo resulta ser la materialización de la búsqueda tendiente a pensar en nuevas formas 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, tratando de generar un interés mayor –así como una toma de conciencia social aumentada-, respecto de un tema

profundamente actual y relevante como es la discriminación en el ámbito laboral.

Para ello, este TFI está compuesto de diversas partes, cada una con su significación puntual. En la primera, trabajo con la contextualización de mi trabajo, la focalización del problema, su fundamentación, y el tratamiento de los objetivos y metodología.

Luego, me concentro en los aspectos conceptuales que le dan un marco general a la propuesta y que sirven de base para comprender el sentido de la misma. Dicho apartado, se encuentra estructurado en tres partes: la primera, atinente al curriculum universitario, sus contenidos y las críticas elaboradas en torno al mismo; a su vez, en una segunda parte, hago foco en las prácticas de la enseñanza, y las prácticas docentes, circundadas por los debates principales en torno a las mismas, y su centralidad para este trabajo; por último, en el apartado conceptual también paso revista a las construcciones efectuadas en torno a la innovación educativa, resaltando no solo su concepto sino también su importancia para la dinámica del proceso educativo.

Seguidamente, trabajo con la caracterización y ubicación metodológica de la materia Derecho Social en la que me desempeño, prestando atención en ese terreno, no solamente al concepto y partes de la disciplina específica, sino también al punto atinente a sus aportes para la formación del abogado, y a las incidencias del nuevo plan de estudios en mi Facultad y su vinculación con las renovadas miradas construídas en torno al proceso de formación del profesional de las ciencias jurídicas y sociales.

En otro acápite, destinado a la resolución metodológica de la propuesta de innovación, dialogo primero en derredor de las interrelaciones recíprocas que se pueden dar entre el derecho y el cine, dando cuenta en ello acerca de su importancia y utilidad, para luego explicitar el diseño elaborado para la mejora de la enseñanza de los despidos discriminatorios, así como también las estrategias tendientes a evaluar la mentada experiencia.

Finalmente, expongo las conclusiones a las que arribo a partir del trabajo realizado, y cito la bibliografía utilizada.

II.- Contextualización de la propuesta.

II.a-Ubicación del docente autor, de la cátedra y del cuerpo de estudiantes que habitualmente cursan la disciplina jurídica sobre la que se organiza este trabajo.

Me ha conducido a escribir estas páginas un pensamiento que gira en derredor de una idea central: trabajar en una innovación que estimo útil para mis clases. Puntualizando, soy profesor adjunto de la asignatura denominada Derecho Social (del Trabajo y la Previsión), ubicada actualmente en el cuarto año de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (más adelante comentaré los aspectos centrales del nuevo plan de estudios y sus incidencias en mi materia).

A su respecto, participo en la Cátedra número 1 desde hace diez años, habiendo desempeñado varias funciones docentes, desde ayudante alumno, allá por el año 2008, hasta la que actualmente cumplo, en una de las comisiones de la cátedra mencionada.

En mi Facultad, la materia Derecho Social se organiza en once comisiones, distribuidas las mismas en tres cátedras.

Respecto de la cátedra en la que yo trabajo, la misma está a cargo de un profesor titular, encontrándose integrada también por cinco comisiones, cada una encabezada por un profesor o profesora adjunto o adjunta.

Derecho Social es una materia cuatrimestral (al menos en el plan nro.5 de abogacía), que tiene por semana una carga horaria de seis horas presenciales. De ellas, el profesor titular se encarga de dos horas (actualmente en dos franjas horarias con distribución de comisiones –los miércoles por la tarde da clases para dos comisiones, y los jueves también por la tarde a las tres restantes-), mientras que cada uno de los profesores adjuntos trabaja en las horas que quedan dentro de sus respectivas comisiones. En relación a esto último, la distribución de las clases y horarios queda a criterio del docente, aunque se exige definición respecto a tal punto un tiempo antes del inicio del

cuatrimestre de cursadas. En mi caso, doy clases los días martes y viernes en el horario de 16 a 18 horas.

Vinculado a las unidades temáticas generales a cargo de cada docente (punto disciplinar que será referenciado más adelante y con mayor precisión), en este tramo es útil mencionar que el profesor titular se aboca a la enseñanza de la rama laboral llamada derecho colectivo del trabajo, mientras que en las comisiones, cada uno de los profesores adjuntos organiza sus clases en derredor del derecho individual del trabajo y el derecho de la seguridad social.

Respecto a los estudiantes de la asignatura Derecho Social, por la ubicación de esta materia dentro del plan de estudios de la carrera de abogacía, puede ser cursada por quienes tengan sólo nueve materias previas (de 34 con que cuenta la carrera en total, dentro del Plan nro. 5¹), o bien por personas que estén terminando la carrera. De hecho, al no ser correlativa de asignaturas posteriores, el que desea puede rendir la materia hacia el final de su carrera de grado y recibirse incluso con ella. Igualmente, este último hecho no ocurre con frecuencia, ya que por lo general los estudiantes prefieren cursar Derecho Social entre el tercer y el cuarto año.

II.b.- 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.

¹ Vale aclarar que la Facultad de Ciencias Jurídicas se encuentra actualmente atravesando un período de transición, en donde conviven dos planes de estudio. El plan número 5 y el plan número 6. En este último, se han materializado una serie de modificaciones que, entre otras materias, alcanzaron a la mía, y sobre la cual se escriben estas páginas. Luego volveré sobre esto.

Sobre dicha base, 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 herramientas en resguardo ahora 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.).

Lo anterior sirve como un marco general disciplinar del que considero es importante partir, sobre todo en orden a lo que seguirá en los párrafos que continúan, tramo en los que pondré de manifiesto la situación problemática que dio inicio a esta propuesta.

II.c.- Delimitación de la situación problemática.

Afincado en la temática de este sub apartado, manifiesto que la problemática de la partí para la elaboración de esta propuesta de innovación resulta ser la organización metodológica de mis clases de Derecho Social, que a su vez supone la reproducción de una práctica general no solamente en la cátedra que integro, sino también en buena parte del resto de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Especificando, en el desarrollo de los encuentros prevalece la exposición del profesor al estilo de una clase magistral, existiendo una muy marcada delimitación de roles dentro del aula, espacio en el que se observa al docente de pie o bien sentado refiriendo a los aspectos teóricos y prácticos que estima pertinente resaltar del tema tratado, mientras a la par los estudiantes suelen limitarse a tomar apuntes de los aspectos centrales respecto de aquello que el profesor está refiriendo de manera oral.

Media una escasa dinámica en las clases, desde que el desarrollo metodológico de las mismas supone generalmente el otorgamiento al docente de un rol principal, mientras que los estudiantes ubican una posición secundaria y sin que se abra el juego para la organización de un encuentro más participativo.

Pienso que son diversas las variables que pueden incidir para el desarrollo de aquella forma de organizar las clases: tiempo limitado, complejidad del material de estudio, especialidad de cada disciplina, su mayor o menor vinculación con otras dictadas dentro de la carrera, preferencias del docente, desinterés del profesor, desconocimiento de otras estrategias didácticas, entre otros.

En mi caso, creo que materializo el estándar de clase que he absorbido a lo largo de la carrera de grado, podría decir a lo que estoy acostumbrado, y lo combino con la intención de tratar de racionalizar el tiempo de forma que los estudiantes puedan cumplir sus expectativas de ver reflejadas en cada encuentro, un racconto de los temas más destacables para poder rendir y aprobar el examen, circunscripto ello a los debates centrales que giran en derredor de cada uno de las figuras jurídicas que nuclea la plataforma académica del Derecho Social.

Entiendo en este tramo que mi trabajo gira en derredor de un habitus que prefigura todo mi desempeño docente, dificultando la modificación de la estrategia ordinaria utilizada para enseñar.

De forma general, entiendo que la metodología de clase utilizada en mi facultad resulta promotora de un modelo en el que a los estudiantes se los hace participar muy poco del proceso educativo, tramo en el que, con el afán de resguardar los contenidos temáticos que se entienden como centrales, aquel se configura como escasamente dinámico.

En ocasiones, la discusión suele darse en las instancias finales, en las que lo central se circunscribe a determinar si quien rinde el examen ha logrado retener las cualidades más típicas de la materia a los fines de su aprobación.

A su respecto, he de mencionar que incluso la carrera de abogacía suele ser típica en el elenco de orientaciones científicas de la Universidad, por receptar la posibilidad de rendir y aprobar las materias de forma libre, incluso sin haber cursado la asignatura de forma previa, lo cual marca una seria desvinculación no solamente con el docente sino también a veces con el grupo de pares del que se pueden sacar muchas veces ideas o conclusiones enriquecedoras².

Observo también que ese fenómeno de la despersonalización, no obstante, ha ido modificándose de forma notable en los últimos años, ya que se han incrementado la cantidad de cursadas por promoción.

De todos modos, considero que el problema atinente a la forma habitual de organizar las clases persiste. Entiendo aquí que la solución al problema detectado no se encontraría en aumentar la cantidad de comisiones y cátedras, sino en variar al menos parcialmente el diseño de clase de manera que ello suponga una mayor participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Vinculado con lo anterior, las profesoras Manuela González y Nancy Cardinaux, ponen de manifiesto una serie de componentes clásicos dentro del proceso de la enseñanza en la casa antes mencionada: clases eminentemente magistrales –“la voz de los docentes era casi lo único que se escuchaba. Hablaban, a lo Pinti, como decía una profesora haciendo referencia a su propia práctica”-, la estructuración de la clase como un contrato de adhesión - “no

² En mi caso, me recibí de abogado dando la mitad de la carrera como alumno libre y cursando las materias restantes.

siempre se rompía la matriz de las instancias de «explicación y copia», es decir que los cuadernos de los estudiantes daban cuenta de «lo que quedaba», lo que debía saberse para aprobar un examen o para ejercer la Abogacía. Ese sustrato era decidido por el docente y, en ocasiones, remarcado, es decir que el contrato pedagógico adquiriría sentido en el curso de la clase”-, clara prevalencia de la palabra del docente por sobre la del alumno - “el espacio asumido por el profesor era único y monopólico, aunque desde luego se delegaran muchas tareas los en auxiliares. Una de las razones que los alumnos enunciaron para destacar a un buen docente fue que «va a dar clases”-, mera transmisión de normas y dogmática jurídica –“este no es un dato menor, por cuanto la base de formación de aquellas unidades académicas está constituida por el resultado de investigaciones científicas, mientras que en el campo jurídico, se aprenden también productos culturales, pero en cuya elaboración no se siguió un procedimiento parecido al que los científicos recorren”-, el aula como espacio cerrado –“Habitualmente, los profesores están casi siempre de espalda al pizarrón, cerca del escritorio y pocas veces caminan hacia el fondo del aula. La mirada de los alumnos se dirige al docente. El pizarrón es un testigo no muy confiable del hilo narrativo. A veces se lo utiliza para escribir nombres, números de artículos y en algunas pocas ocasiones para registrar un mapa conceptual, un desarrollo temático o para graficar algo necesario para la comprensión de un concepto”-, (2010:247 y ss.).

En función de ello, es que he decidido trabajar en el diseño de una propuesta de innovación tendiente a proyectar una solución al problema antes delimitado.

III.- Fundamentación para la elección del tema. Objetivos y metodología.

III. 1.- En mi experiencia docente, percibo que los estudiantes comienzan a cursar la materia de Derecho Social sin demasiado entusiasmo. Creo que eso se debe a diversos factores. Primero, a que la denominación de la asignatura (Derecho Social) no adelanta demasiado a los futuros cursantes respecto de sus contenidos o contornos científicos, lo que genera poco atractivo inicial. Segundo, porque la ubicación dentro del plan de estudios número cinco

(incluso en el plan de estudios número seis - que comenzó a entrar en vigencia, paulatinamente, a partir del año 2017)- no le otorga (a mi modo de ver) la importancia que tiene la materia para el ejercicio profesional del futuro abogado. Finalmente, porque se dispone de escaso tiempo para enseñar contenidos jurídicos que, en algunos casos, resultan bastante complejos. Ello entre otros factores.

No obstante lo anterior, a poco que el curso comienza, he notado que el entusiasmo de los estudiantes aumenta; y así, paulatinamente, se interesan cada vez más por los nuevos elementos analizados, sobre todo si se trabaja desde estrategias que promuevan la relación teoría-práctica, enfoque indispensable en una disciplina que se transforma, evoluciona (o involuciona, depende del caso), mutando muy a menudo.

Atento el marco antes referenciado, y la situación problemática ya referida, me aventuro a trabajar en una propuesta innovadora consistente en diseñar una nueva estrategia metodológica para la enseñanza de una temática relevante dentro del campo del Derecho Social, como es la de los despidos discriminatorios.

En cuanto a la fundamentación del tema, explico que a su respecto median dos órdenes de justificativos: el primero vinculado a la situación problemática que antes explicité, y el segundo relacionado más al campo disciplinar Derecho Social.

Respecto a lo primero (ampliando lo que dije en el apartado II.c precedente) el contexto institucional de mi especialidad sirve de fundamento. Como ya he señalado, observo que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP donde me desempeño como docente, las clases son organizadas siguiendo la lógica del método expositivo explicativo con prevalencia del rol docente, y en detrimento de una participación activa de los estudiantes dentro del proceso de la enseñanza.

Resulta común entrar a una clase de la carrera de abogacía y encontrar al profesor exponiendo en frente de sus alumnos, y estos tomando apuntes de las ideas principales mencionadas por aquel, examinándose luego sobre los contenidos dados en clase, más el aporte proveniente de la lectura de ciertos textos asignados para la lectura hogareña (libros, artículos de doctrina, legislación o jurisprudencia).

En ocasiones se generan debates en torno a temas actuales y centrales, pero ello depende también del tópico sobre el que se esté hablando, del docente – en cuanto el mismo dinamice la discusión, o bien pregunte sobre cuestiones que le parecen vinculadas o pertinentes-, y de los alumnos en orden al interés o inquietud que en éstos despierte el punto analizado. De cualquier forma, amén de esas situaciones puntuales, lo cierto es que media la reproducción de una lógica acotada a la transmisión teórica de contenidos, con poca dinámica de clases y escasa apertura a la participación.

A su respecto, entiendo que la práctica docente desarrollada en mi Facultad se lleva a cabo entre dos formas de reduccionismo que confieren, de manera general, cierta cualidad especial al desarrollo de la enseñanza. De ese modo, desde el punto de vista objetivo, advierto que prevalece institucionalmente, una visión demasiado positivista del fenómeno jurídico, en el sentido de que la norma escrita parecería adquirir, en el discurso cotidiano del abogado, una importancia superlativa; y, desde el punto de vista subjetivo, observo que la tarea docente es vista como secundaria respecto a la que suelen constituirse como principales para los profesionales del derecho (profesión liberal, labor en el poder judicial o administración pública, entre otros). De todos modos, esos dos elementos actúan en conjunción, se presionan entre sí y, amén de la experiencia biográfica de cada uno de los sujetos incluidos en el proceso de aprendizaje en mi Facultad, la incidencia de los dos factores antedichos le confieren al campo de la enseñanza en abogacía una fisonomía tal que la práctica docente se torna acartonada en el sentido de que –aplicando una noción que, entre otros, ha trabajado Bourdieu- los esquemas de comportamientos constituyen frecuentemente un habitus de trabajo en donde la democratización y colectivización del aprendizaje no se ven con la frecuencia deseable.

Eso es lo que ocurre también dentro de la cátedra en la que me desempeño, dato que me ha conducido a pensar en la necesidad de diseñar nuevas estrategias que colaboren para despertar otros intereses tanto en los docentes como en los estudiantes, modificando una práctica vetusta que dificulta el proceso de aprendizaje y la formación profesional crítica de los futuros abogados.

Dicho lo anterior, ahora referiré a los fundamentos vinculados mayormente con el campo disciplinar del Derecho Social. Como dije, proyecto diseñar una innovación para la enseñanza de los despidos discriminatorios.

En cuanto a ello, diré que dentro de la temática de los despidos, nos encontramos con los denominados agravados o discriminatorios, que son aquellos que se encuentran motivados en la arbitraria voluntad del empleador de extinguir un contrato de trabajo que lo une con un obrero, basándose en motivos tales como la orientación sexual, política, religiosa o étnica del mismo; o bien cuando surge con motivo de la defensa de derechos elementales por el trabajador (intimación a la correcta registración de la relación, organización sindical, entre otros).

Seleccioné ese punto pues me parece sumamente relevante en nuestra realidad, y porque desde la concepción de la ampliación y sostenimiento de derechos resulta socialmente significativo en un contexto de crisis del empleo tanto en nuestro país como a nivel global -y por tanto configurador de tensiones en el campo de los derechos laborales de los trabajadores-, y debido a que además brinda la oportunidad para trabajar con otras metodologías que permitan crear una nueva forma de enseñar un tema destacable de nuestra realidad social, política y jurídica, ello en orden a que las clases expositivas que en su mayoría son la estrategia predilecta dentro de mi cátedra y carrera, no constituyen un mecanismo lo suficientemente significativo, problematizador ni enriquecedor respecto de la complejidad y relevancia del tópico atinente a los despidos discriminatorios.

De allí que la propuesta de trabajo consista en el diseño de una construcción metodológica (Edelstein, 1995) para la enseñanza de esta temática, de manera que la misma sea abordada desde su complejidad y relevancia en relación con la intervención social y política del derecho en este tema. Propongo para ello la facilitación en el proceso de aprendizaje del tema de los despidos discriminatorios, y el diseño de una secuencia didáctica sobre la que abordar su enseñanza desde los procesos y experiencias alternativos a los actuales.

III.2.- Destaco en este apartado que si bien este trabajo tiende a exponer en líneas generales los marcos de la propuesta de innovación para la enseñanza de los despidos discriminatorios, mi idea futura es aplicar similares estrategias

metodológicas (así como también otras complementarias) para enseñar otros puntos del programa de Derecho Social.

A su respecto, planteo como objetivo general el que sigue:

- contribuir a mejorar la enseñanza del tema del despido discriminatorio dentro de la materia de Derecho Social dictada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, a través de una propuesta de innovación.

Y, paralelamente, como objetivos específicos, los que a continuación sintetizo:

- identificar las principales situaciones problemáticas que se evidencian actualmente en el proceso de la enseñanza de la asignatura Derecho Social dentro de la cátedra en que participo;
- problematizar y reestructurar el campo de saberes relevantes y significativos referidos a la cuestión de los despidos discriminatorios;
- diseñar estrategias que permitan arribar a una nueva construcción metodológica para la enseñanza del tema apuntado;
- promover procesos de aprendizaje en los que los estudiantes interrelacionen los saberes y conocimientos teóricos abordados en la disciplina derecho del trabajo, con los datos provenientes del contexto social y cultural, particularmente en relación a la temática de los despidos discriminatorios;
- valorar la utilidad y las potencialidades del diseño proyectado y, en su caso, dar lugar a las mejoras que se estimen adecuadas;
- elaborar posibles reflexiones que permitan extender el uso de la innovación diseñada hacia otros temas de la asignatura Derecho Social, así como también hacia otras materias de la carrera de abogacía.

III.3.- En cuanto a la metodología a utilizar planteo articular una serie de nociones conceptuales vinculadas al tópico central de este trabajo –ya sea provenientes de la didáctica como del campo disciplinar específico de mi

carrera de grado-, para luego dar pie al tratamiento puntual de la estrategia de innovación que proyecto, la que si bien encontrará en las líneas teóricas un basamento importante, se desarrollará a partir de la utilización de una técnica fílmica consistente la misma en una película que entiendo muy significativa para el presente diseño vinculado a los despidos discriminatorios. En base a la misma, se articularán una serie de estrategias tendientes a superar la situación problemática antes advertida.

IV.- Marco teórico referencial: aportes conceptuales

Se abordan en este apartado algunas nociones conceptuales vinculadas con mi propuesta de enseñanza, las que he organizado en tres ejes para un mejor orden expositivo, siendo los mismos: el currículum, las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes, y la innovación educativa,

IV.1. Aportes provenientes de la dimensión curricular.

IV.1.1. 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, traducándose, 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 curriculum “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 curriculum 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 curriculum 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.

Siguiendo la línea anteriormente trazada, es ilustrativo mencionar que según Alicia de Alba, en la conceptualización del curriculum, permean dos dimensiones que, a mi modo de ver, son necesariamente complementarias: una más de índole política y otra que subraya componentes más sociales. Desde el primer aspecto, escribe que “Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir,

acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales”; agregando seguidamente que “ningún curriculum puede ser neutro o aséptico”, desde que los diversos grupos sociales, cada uno desde su óptica o foco de interés, bregan para que sus intereses o proyectos se vean reflejados en la educación. Luego, de Alba escribe sobre los aspectos básicos que, a su modo, cualifican la dimensión social, aludiendo que también la misma ejerce sobre el curriculum una incidencia importante, en tanto que el factor poder –como denominador común de una negociación o bien como síntesis de una imposición- proviene de tal ámbito en el que anidan y se desarrollan grupos con intereses seguramente más o menos diversos, cuyos programas actúan como especies de timones que pueden encontrar una forma de articulación en las proyecciones educativas (de Alba refiere a ese último factor como “determinación social” del curriculum), (1995:70).

En orden a ello cuadra destacar que el curriculum, como construcción social, es el resultado del conflicto inmanente del tejido colectivo siendo constitutivo, pues, de un reflejo vivo de experiencias sociales y de componentes políticos intervinientes en su estructura. A su respecto, Dino Salinas dijo que “un modelo educativo para la práctica siempre representa una opción no sólo pedagógica, sino también ideológica” (1997: 24), agregando también que el curriculum “no es ajeno a una ideología, ni es ajeno a las relaciones y creencias sociales circundantes, a una forma de entender el mundo y sus relaciones, que vienen a determinar la forma en que una colectividad de teóricos, en una coyuntura histórica y social concreta, adopten una forma y un lenguaje a la hora de interpretar a realidad y de situarse estratégicamente frente a la misma” (1997:43).

Desde este panorama, el curriculum universitario, como construcción social y política, suele ser foco de disputas y luchas ideológicas tanto en su organización como en su aplicación o modificación.

IV.1.2.- El curriculum y algunas perspectivas de la enseñanza en torno al mismo.

Afincando la mirada en las perspectivas de la enseñanza en torno al curriculum, 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.

Relacionado con lo anterior, pero ahora desde la mirada del docente (algo sobre lo que me explayaré más adelante, en un apartado especial dedicado a las prácticas de la enseñanza) diré que respecto de las funciones llamadas a cumplir por el educador, su rol sería algo pobre si se encontrara circunscripto a transmitir meros datos objetivos, insertos dentro de un proceso vasto de traspaso de información, y despojado de cualquier otro mensaje.

En esa línea, Stella Maris Abate y Verónica Orellano han dicho que “en la actualidad el sistema universitario es interpelado por una serie de cambios a nivel de la organización de la enseñanza, inusual por sus características históricas” (2015:3). Agregando luego que “la formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes, reclama la articulación de teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes debido a las exigencias de los cambios de los distintos ámbitos de actuación profesional, y el avance de la reflexión respecto de la enseñanza en distintos campos disciplinares” (2015:5).

Por su parte, las autoras Coscarelli, Cordero, Orellano y Picco (2014), dando cuenta de la real influencia del factor poder en las instituciones educativas, y refiriendo además al elemento emancipador del proceso educativo (vinculado no solamente con la opresión de clase, sino también con la inclusión de nuevas temáticas como el género, la igualdad étnica, entre otras), puntualizan en el concepto de didáctica crítica que se relaciona con las ideas ahora expresadas. Y, respecto a tal instituto, explican que tal orientación intelectual –que tipifican como “disciplina de la praxis”- colabora para que tanto docentes como alumnos tomen conciencia de sus actos y de las condiciones históricas que rodean a sus comportamientos. Y agregan que “sus basamentos se orientan a

comprender y actuar sobre las situaciones de injusticia social tendientes a tomar decisiones mediante la reflexión intersubjetiva y asunciones constructivas de reflexión y acción, en pos de la democratización y humanización de la educación” (2014: 4); señalando a su vez que dicha orientación no se relaciona únicamente con la recepción de contenidos, sino que apunta más que nada a la formación para el contexto, anclando sus bases en ámbitos comunitarios.

Ello supuso, y supone, un cambio en la apreciación respecto a los contenidos del curriculum y en la toma de conciencia respecto a la importancia que para su desarrollo cumplen los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

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 curriculum 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).

En ese tramo la formación universitaria exige hoy día la inclusión de nuevos saberes y el avance de la reflexión, discurso que resulta reproductor no solo de la importancia actual de la universidad para sus estudiantes, sino también de su trascendencia para los docentes y el resto de la sociedad, requiriendo ello que el conocimiento académico se embeba de la información proveniente de los datos del contexto a fin de cumplir con su función principal, cual es la formación para la acción partiendo para ello de un rol profesionalista comprometido.

Abate y Orellano también escribieron que aquella tarea no implica centralmente en los actuales debates curriculares, una preocupación por la aplicación de los conocimientos teóricos académicos, sino que conlleva a “adecuar (...) la institución al ritmo de los cambios para, entre otras razones, colocarla de

manera óptima en el contexto de las nuevas redes de generación del saber” (2015:5). Y que ese proceso supone como desafío didáctico el “abandonar la actual postura contenidista de la enseñanza y lograr trasponer didácticamente, es decir, hacer enseñable, la dimensión de los conocimientos tácitos para asegurar que la formación en competencias realmente adquiere la magnitud de la diversidad de componentes que integran una competencia”, agregando luego que ello supone “que los docentes disminuyan las exigencias memorísticas a cambio de una actitud inquisitiva, una actitud más creativa para usar conocimientos y una disposición a la formación continua” (2015:9).

Desde ese panorama, y sin desatender en absoluto los aspectos disciplinares que componen al curriculum, es importante comprender que en el mismo también se deben dimensionar las facetas que tiendan a preparar al estudiante a fin de que pueda comprender el mensaje que se le quiere transmitir, y también reaccionar frente a ellos en base a la propia experiencia. A su respecto Feldman ha planteado que los protagonistas del proceso educativo, contenido y estudiantes, deben encontrarse aproximados, argumentando que “Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido” (2015:22).

En tal línea, ha expresado Gimeno que “Al asumir que la escolaridad va mas allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del curriculum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano” (cita efectuada por Nieves Blanco, página 234).

Vinculado con tal orientación, y citando los trabajos de Alicia de Alba, Burton Clark y Ronald Barnett, Edith Litwin ha hecho mención al curriculum universitario como una “pieza flexible” desde el momento en que el mismo debiera atender a las necesidades científicas y técnicas, pero también a las que respondan a las necesidades sociales y de la comunidad, ello en articulación con la función crítica que según la mentada autora debiera cumplir el programa comentado (2006:29).

En cuanto a las estrategias promotoras de los procesos cognitivos, Litwin menciona que es necesario introducir formas diferentes de conocimiento,

estrategias entre las que luce el arte del cine o bien la literatura, puesto que, según su entender, ilustran y generan apreciaciones distintas acerca de los problemas sociales, agregado que “Ayudan a metaforizar y encontrar analogías que favorecen procesos más valiosos y complejos de comprensión” (2006:30). A su respecto, si se dice que el curriculum es un producto cultural, vale agregar con ello que lo útil y más genuino en el desarrollo y explicación del mismo no sería la transmisión de un tipo de conocimiento abstracto sin posibilidades de aplicación concretas y sin vinculación con el contexto. Por contrapartida, lo más significativo sería la promoción de un aprendizaje que genere en el estudiante una reacción que exceda de la mera repetición de contenidos teóricos, fortaleciendo de ese modo, sus habilidades críticas respecto tanto al contenido disciplinar, como a su aplicación en la práctica profesional y cívica. De ese modo, si es cierto que el curriculum es un producto cultural, también lo es que debemos los docentes fomentar tal matiz social en cuanto a la proyección que del mismo pueda lograr, en materia de formación, el estudiante universitario.

IV. 1.3. El curriculum, la institución y el rol docente.

Cabe destacar aquí el valor importante que la institución tiene en el proceso que antes venía mencionado. A su respecto, según ya lo mencioné, el curriculum entabla una directa relación con la cultura, agregando además ahora que el curriculum supone también una selección de esa cultura, teniendo ello como fin la socialización y desarrollo de los estudiantes (Coscarelli, 2010). En esta trama, la profesora Coscarelli ha dicho que “La dimensión institucional es el espacio privilegiado del curriculum ya que es en éste en donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta político-educativa, organizada, compleja y dinámica” (2003:3).

A su respecto, corresponde mencionar que al hablar de institución y educación vale hacer mención a una instancia en la que se entablan relaciones complejas entre la mentada institución, los sujetos participantes en la misma, y el contexto del que emanan muchos elementos absorbidos posteriormente por el curriculum en su faz dinámica (Coscarelli, 2003). Y en alusión a ese proceso, en otro de sus trabajos, la misma autora menciona (con referencia puntual a los proyectos educativos) que en todo espacio escolar o institucional se da un

permanente juego de oposición entre dos elementos importantes como son lo instituido -las prescripciones fijadas-, y lo instituyente –o sea la crítica, la reformulación, las propuesta de cambio- escribiendo que “Desde un punto de vista contextual, consideramos que todo proyecto (se) vincula con aspectos sociales más amplios que la propia organización, siendo los conflictos y contradicciones sus constantes dinamizadoras” (2010: 1).

La Universidad, en lo que concierne al desarrollo de esta propuesta, es el espacio en donde se sintetizan los elementos culturales que dan como resultado el curriculum académico. También participan en la educación superior, entonces, lo instituido (pautas formales de funcionamiento de la organización y nivel de enseñanza) y lo instituyente (reflejado el mismo en las propuestas de cambio, los proyectos alternativos al modelo clásico, las críticas derivadas de la actuación de los diversos actores participantes) tramo en el cual cabe hacer foco en el rol que a los docentes de la educación superior les incumbe dentro de la materia curricular.

A su respecto, opino que los docentes son parte de lo instituido, pero lo importante es tomar en cuenta que, como formadores, también pueden participar en el desarrollo curricular como innovadores del mismo, o sea inmiscuirse en el ámbito de lo instituyente, elaborando propuestas de reformas, adiciones o sustracciones, nuevos contenidos, nuevas estrategias pedagógicas de trabajo, ello en aras del mayor y mejor compromiso social con y para los estudiantes.

Y este dato es central para la línea seguida en esta propuesta, desde que a través de la innovación que propongo implementar en materia de los despidos discriminatorios como parte del Derecho Social, se pretende colaborar para que lo cultural embeba más intensamente la forma de enseñar un tema sensible y relevante de nuestra realidad, como es la discriminación en materia de las relaciones de trabajo, sus factores, implicancias y formas de superación o regulación.

De forma tal que se corrobora el rol central que en materia curricular –tanto desde lo instituido, pero más en el terreno de lo instituyente- cumplimos o debiéramos cumplir los docentes, generando un mayor compromiso con la institución y también con el resto de la sociedad.

IV.2. Las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes.

IV.2.1. Dimensión conceptual e importancia.

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.

Como tal, desde una orientación tradicional, se puede decir que la enseñanza es una práctica institucionalizada que supone el trabajo en torno al conocimiento, la transmisión del mismo, y las formas que dentro de un espacio determinado se seleccionan para tratar de regular esa actividad de corte intelectual.

Sin perjuicio de lo anterior, interesa destacar que el sentido de la propuesta sobre la que aquí trabajo no transita exclusivamente por los mentados carriles, puesto que aunque necesariamente la misma suponga la reproducción de ciertos elementos anteriormente mencionados –como el trabajo en torno al conocimiento- aquí se piensa en la problematización del mismo, y también en la importancia de subrayar el aporte complementario proveniente de otras dimensiones.

Dicho lo anterior, se puede decir que del mismo modo que el trabajo en torno al conocimiento se torna problemático –en tanto intervienen en ese entramado factores de diversa índole, como psicológicos, culturales y sociales, epistemológicos- el estudio de la enseñanza misma se revela a los ojos del buen analítico también como de carácter complejo, ello desde que como superación de la visión simplista referenciada al inicio, la misma surge como formando parte de un entramado en el que hoy día no resulta suficiente su desarrollo en torno al límite de lo disciplinar, requiriéndose pues la inclusión de otros elementos con entidad como para comprender tanto el rol profesional docente, así como también la importancia de tomar en cuenta factores coadyuvantes que impriman al trabajo cotidiano un significado adicional acompañado de mejores resultados.

Se nos revelan en este tramo, pues, dos dimensiones complementarias a tener en cuenta, como son las prácticas de la enseñanza primero, y las prácticas

docentes luego. Desde la primera, podemos analizar el rol social e institucional de la enseñanza, la concepción del conocimiento y visiones en torno al mismo, así como el inevitable impacto que algunos elementos axiológicos o valorativos generales tienen en su configuración. Desde la segunda, necesariamente vinculada a la anterior, se estudia el trabajo docente con foco en el terreno individual en que el mismo se desarrolla.

En lo que hace al último campo, corresponde señalar que si bien las concepciones generales provenientes del terreno de la enseñanza resultan allí aplicables, para la comprensión y acción en lo que hace a la práctica docente se debe tomar en cuenta la adaptación de esas reglas generales a la órbita particular por cada profesor, la que no necesariamente se acota al espacio del aula, sino que también tiene entidad como para extenderse a otros ámbitos espaciales e intelectuales desde los que se pueda realizar una enriquecedora lectura del desempeño cotidiano con miras a mejorar el mismo.

En función de esa interrelación, vale remarcar que no solamente es necesario ampliar la concepción de la enseñanza, sino que también vale hacer lo propio en el campo de la tarea docente, tramo en el cual se ha planteado que “Cuando se hace referencia a la acción docente se la contextualiza fundamentalmente en el aula que aparece como microcosmos del hacer (...) desconociéndose que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extradidáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional” (Edelstein, 2002, página 469).

Siguiendo la línea de la autora antes mencionada, de lo que se trata entonces es de concebir a la práctica docente como una parte de las prácticas de la enseñanza, a fin de poder resignificar sobre todo la primera haciendo foco no solamente en lo disciplinar, sino también en otros componentes también importantes que colaboran para que la tarea profesional adquiera mayor y mejor sentido. En tales carriles, el horizonte está dado por la comprensión, pero también por la acción en base a la interpelación permanente.

IV.2.2. La complejidad de las prácticas de la enseñanza.

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).

Por otra parte, la complejidad antedicha se asienta también en el dato que prefigura a la práctica docente como una práctica social, suponiendo esa trama la necesaria interrelación de sujetos que asisten a la situación educativa munidos cada uno de ellos con creencias, valores, deseos y objetivos, susceptibles de ser puestos en acción en instancias en las que se le dialoga con el otro.

A su respecto, Elisa Lucarelli, ha manifestado que: “Dentro de las prácticas diversas que se dan en ese espacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, aquellas que hacen a la formación de los estudiantes son un reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses” (2004:2).

Las anteriores dificultades tensionan permanentemente el trabajo docente, y particularmente a las prácticas de la enseñanza en la universidad, puesto que la misma, como institución social, sobre todo en los últimos años, ha sido foco de atención en una realidad que se vuelve cada vez más compleja y constitutiva de una trama en la que se buscan respuestas que refieran no solamente a la calidad del conocimiento impartido a los futuros graduados, sino también que den cuenta del nivel de compromiso respecto a problemáticas sociales diversas y de las que se busca un ágil tratamiento y resolución.

Vinculado a lo anterior, y refiriendo específicamente a la práctica docente desde la experiencia en la UNLP, ha escrito la profesora Mónica Ros que: “Los modos en que los docentes se sienten parte o interpelados por esos debates dependen de la trayectoria biográfica en la que inscriben su experiencia

docente. A veces, estos dilemas y tensiones se perciben como territorio de la política y de la gestión universitaria como espacios ajenos a las prácticas docentes y, sobre todo, al microclima que se conforma en torno del aula como espacio privilegiado de dicha práctica. División instalada entre decisión y ejecución, entre política y educación que, permeando fuertemente la identidad de la docencia de otros niveles educativos, se arraiga en la universidad a partir de otras lógicas singulares, devenidas en parte por la condición de anonimato que asume el paso de los docentes en instituciones de tamaño, heterogeneidad y complejidad de la UNLP” (ROS; 2014, 87).

Lejos de abarrotarla, aquella dimensión institucional de la práctica resulta un reflejo de las relaciones que a menor escala se llevan a cabo dentro de la propia universidad. De modo tal que, en las relaciones singulares que en ella se desarrollan, también se despierta la necesidad de un aggiornamiento a una realidad social compleja, lo cual, colocando en cabeza de cada uno responsabilidades especiales, compelen puntualmente al docente universitario para que interpele su propia práctica como un desafío de orientación constructiva.

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. En línea con ello, surgen dos apuestas importantes en educación: el trabajo con el método utilizado, y la reflexividad como elemento indispensable para interpelar la propia práctica. Ambos componentes (que serán desarrollados en los sub apartados que siguen), bien trabajados tienen entidad suficiente como para brindar mayor eficacia al proceso educativo.

IV.2.3. La faceta metodológica en la práctica docente.

Como se dijo anteriormente, la complejidad de las prácticas de la enseñanza requiere del docente también una reacción frente al método utilizado para sus clases. Desde ese panorama, ya no alcanza hoy día considerar al método como un mero instrumento de carácter universal sino que, contrariamente a

ello, la indagación de las prácticas educativas exige una lectura distinta frente al tema puntualizado.

Como lo ha señalado Díaz Barriga (citado por Gloria Edelstein, 1996, página 81), el método implica “una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)”. Es decir que necesariamente se deben tener en cuenta esos dos componentes a la hora de trabajar sobre el punto ahora tratado.

Tal panorama supone necesariamente el abandono de viejas concepciones que, desde una posición eminentemente instrumentalista, entendían al método como el conjunto de técnicas, procedimientos, recursos y las habilidades en ellas implicadas, que no sólo obturaban el desarrollo del conocimiento en torno al mismo –en tanto que desde la denominada “sacralización del método” se producía una separación tajante entre el mismo y el contenido trabajado, sin que pudiera dinamizarse la apropiación y el entendimiento de dicho contenido a partir de dispositivos diseñados al efecto- sino que a su vez condenaban al docente al cumplimiento de un rol de mediador entre el contenido y los estudiantes, sujetándolo a una faceta eminentemente pasiva traducida en la de ser un mero aplicador de técnicas al servicio de una especie de “mito natural” (Díaz Barriga, citado por Edelstein, 1996 página 79).

Desde aquellas corrientes, denominadas como “tecnología educativa”, se dijo que “El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja (...)” (Díaz Barriga, citado por Edelstein 1996, p. 79).

Más como se mencionó antes, hoy día la complejidad de las prácticas de enseñanza supone la adopción de otro modelo didáctico que problematice también el aspecto metodológico, corriendo al docente del rol de mero sujeto mediador entre el contenido y lo metodológico, para convertirlo en un protagonista central de una práctica con características alejadas de la simplicidad.

Asimismo, esa nueva orientación llama al docente a tomar en cuenta también a las personas incorporadas en el proceso de aprendizaje, tramo en el cual el método pasa de ser un simple manual teórico de características absolutas y

prefiguradas, a una construcción singular atravesada por una función activa de quien enseña.

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).

Respecto a la antedicha reconfiguración del método como una función de tipo constructiva, ha escrito la profesora Gloria Edelstein que ello “Implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. Propuesta que deviene de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Construcción que es relativa, de carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares” (2002:474 y ss.).

Como se ve entonces el aspecto metodológico excede en parte la dimensión curricular, y se embebe también de otros componentes como los provenientes del ámbito institucional –dónde se desarrolla la práctica educativa-, subjetivo indirecto –hacia quiénes se dirige el docente-, y subjetivo directo –intencionalidades docentes y sus adscripciones teóricas-.

Vinculando este aspecto metodológico con el objeto de la propuesta que ahora elaboro, tal como lo puse de manifiesto en el apartado dedicado a los fundamentos, la interpelación de mi práctica docente me ha conducido a pensar en la necesidad de elaborar un nuevo diseño metodológico que innove la forma habitual de enseñar el tema de los despidos discriminatorios, dato que además de activar una indagación, me ha conducido intencionalmente a la necesidad volver tras mis propias huellas (utilizando palabras de Edelstein) para revisar mi historia académica y construir un modelo alternativo de clase que permita abrazar tanto a los aspectos disciplinares, como al método, y a los sujetos con quienes se dialoga. Para ello ha servido como punto de partida una

experiencia singular permeada por una práctica institucional problematizada (cotidianidad de la clase magistral en la carrera de abogacía de la UNLP).

Lo fundamental de mi propuesta es trabajar sobre una innovación, y en línea con ello se ha escrito que “Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos, si no se ponen en tensión los rasgos de los dispositivos de formación que producen efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes” (Edelstein, 2014:62).

Vale mencionar que la puesta en tensión de mi práctica docente habitual, y con ello el desarrollo de un nuevo diseño de clase, no supone colocar en un segundo plano al aspecto disciplinar de la materia, sino antes bien jerarquizar el mismo a partir de la combinación con otros componentes necesariamente indispensables que supongan, tras la asunción de un nuevo marco epistémico, la reconfiguración de mi rol como docente en ciencias jurídicas.

Claro que el diseño de un nuevo dispositivo de clase no se constituye como un modelo rígido o cerrado, puesto que a la par que se reconoce la existencia de un problema a solucionar, también se debe tomar noción de que el método, como construcción situada, obliga a que se tomen en cuenta las realidades del contexto en que se trabaja, así como también los sujetos involucrados en el mismo, ello a fin de poder obtener resultados útiles y eficaces.

En ese sentido, cabe señalar que el trabajo de un diseño alternativo, en base al aspecto metodológico referenciado antes supone, entonces, el abandono del rol pasivo del docente (estudiando, por algunas corrientes clásicas como modelo tecnicista o tecnológico de la educación), y la exteriorización de sus propias intencionalidades en base a la problematización del conocimiento mismo, conduciendo ello a “la reconstrucción del objeto de estudio con el propósito de que el alumno aprenda. Significa reconstruir los contenidos desde una nueva mirada, la mirada del otro, marcada por la intencionalidad del enseñar” (Edelstein, 2002 página 475).

IV.2.4. La práctica docente y el aporte de la reflexividad.

Siguiendo la lógica precedente, como superación del modelo denominado de la tecnología educativa –que, reitero, confería preponderancia a los aspectos técnicos del método-, a partir de las nuevas corrientes interpretativas, el

docente es llamado a cumplir una función mucho más amplia que la asignada en anteriores modelos, colocándose en un rol activo para la enseñanza, tras concebirlo ya no como un mero transmisor pasivo de la información, sino como directo partícipe y constructor en la relación educativa.

Desde ese panorama, atravesando a las prácticas de la enseñanza para luego hacer foco en la práctica docente, al docente le corresponde la función elemental de tomar las decisiones que estime adecuadas para ser aplicadas a su trabajo cotidiano con los estudiantes, lo que comúnmente se explicita en la planificación de sus clases. Dicha planificación, resulta ser una manifestación de las intenciones del docente y, desde tal aspecto, se constituye como una propuesta ética en el sentido de que es a través de la misma que el que enseña puede dar cuenta de lo que vale la pena ser enseñado (Ros, Morandi, 2014).

Como se observa, la superación del modelo técnico educativo, además del abandono de la simple lectura instrumental del método, afirma un rol más autónomo del docente. En tal línea, a través de la democratización de la enseñanza en vinculación con la ampliación de las funciones del profesorado, se lleva a cabo una jerarquización de la propia práctica docente como un espacio desde el cual poder analizar el trabajo cotidiano que, interpelación mediante, permite alejarnos del estudio eminentemente objetivista de la educación y analizar a la misma como una relación siempre mejorable y no del todo repetible.

Es en la lectura antedicha que surge el proceso de la reflexividad como medio para poder abandonar la concepción objetivista de la educación, y tomar en cuenta otros elementos importantes de la propia práctica en miras a activar la función constructiva del docente.

Al decir de Gloria Edelstein, si bien es cierto que todos los docentes reflexionan sobre sus prácticas, lo importante es hacer foco en la exteriorización de tales reflexiones, explicitando tanto sus contenidos como los modos de llegar a ella, lo cual “resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esa práctica y por tanto los procesos de cambio orientados desde la misma”. En la misma línea, la autora señala que el planteo de la reflexividad en términos generales resulta insuficiente, apuntando no solo que la misma debe encontrarse relacionada con determinada práctica docente, sino que, a través de la reflexividad, se debe

llevar a cabo una lectura crítica de esa práctica como parte de la experiencia individual y colectiva, tensionando las situaciones, los sujetos que en ella actúan, las acciones y también las decisiones (2002:478).

Al escribir sobre el tema de la reflexividad Phillipe Perrenoud dijo que “(...) el carácter eminentemente racional de los procedimientos enmascara el carácter parcialmente inconsciente de la actividad”, lo cual supone que en ocasiones el docente se inscribe en una práctica histórica sin interpelar seriamente a la misma, reproduciéndola permanentemente en el trabajo cotidiano, elevándola a la categoría de lo casi intocable, y constituyéndola como una fuente obligatoria en el desarrollo de todo su desempeño docente.

Explicando igual modelo reproductivo y de corte histórico, Gloria Edelstein escribió que “(...) la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhibe a la apertura a otros registros” (2002:476).

Justamente como forma de abandonar ese estado de pasividad e incentivar una “profesionalización genuina del profesorado” Edelstein también dijo que en la tarea tendiente a indagar a la propia práctica reflexionando acerca de ella, el docente debe trabajar sobre los contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad, “lo que solo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia” (2014: 68).

De lo que se trata entonces es de trabajar en torno a la reconfiguración de la propia práctica docente que, tras abandonar la lógica de la mera reproducción de contenidos anidada en el modelo tecnocrático de la educación, suponga la asunción de un rol más activo por parte del docente que, como responsable de su propia práctica, ahora es llamado a interpelar permanentemente a la misma en cumplimiento de un rol de vigilancia necesario en la trama del conocimiento actual.

Se tiene para ello que problematizar al propio trabajo, y se debe exteriorizar la misma en procura de lograr mejoras en el desempeño cotidiano. Desde este ángulo, y con foco en la planificación docente, han defendido Glenda Morandi y Mónica Ros la relevancia de la intersubjetividad en el proceso de deliberación, ello en tanto asisten a los proyectos educativos los caracteres de social y cultural (2014).

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.

La mentada objetivación, supone como se dijo interpelar a la propia práctica, muchas veces desarrollada en torno a pautas interiorizadas y repetidas con el paso del tiempo, que dan lugar a lo que se conoce como *habitus* que, en palabras de Perrenoud, supone el conjunto de esquemas con los que cuenta una persona en un momento determinado de su vida (2004). Es decir, el *habitus* es un modo de acción conformada a partir de la interiorización de esquemas de acción que permean diariamente nuestro desempeño como docentes, tal que al conformarse con elementos más o menos conscientes, resultan constitutivos de un modo de actuar y planificar la enseñanza con fuerza como para obturar la incorporación de cambios que alteren una forma de trabajo que quizá durante un prolongado tiempo brindó cierta sensación de control respecto a nuestros actos.

Sobre ello, la necesidad de trabajar sobre el *hábitus* radica en poder leer el mensaje que emana de nuestras prácticas pero no necesariamente desde lo manifiesto sino dándole también importancia a lo latente. Ello configura un proceso que implica deconstruir nuestras propias prácticas y analizar críticamente nuestros esquemas de acción, en miras a facilitar la concientización de aquello que aún no asumido como certero, influye inevitablemente en nuestra forma de trabajo.

Como producto social –y también cultural-, la forma en que se entienda al conocimiento y su construcción cooperativa resulta fundamental. Al respecto, Edelstein menciona que “no se trata de la asimilación de las ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias”. Y agrega que “el conocimiento público

aparece como un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativamente, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo” (2014:21).

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.

En ese tramo, vale señalar que la mejor promoción del control se logra a partir de la verdadera indagación de la propia forma de trabajo, lo cual supone no solamente la asunción por parte del docente de un rol mayormente activo sin la prevaecía de las determinaciones heredadas, sino también la permanente problematización del conocimiento trabajado, todo con miras a facilitar el aprendizaje de los estudiantes como grandes protagonistas de la relación educativa.

La lógica de la reflexividad ahora estudiada, de cuya existencia e importancia tomé nota en la carrera de especialización docente, me ha conducido a interpelar mi propia práctica y advertir palmariamente la existencia de un habitus en los términos antes mencionados, con foco en la denominada clase magistral como forma típica de organizar las clases en la carrera de abogacía de la UNLP.

Por ello, advertí que era necesario diseñar un dispositivo innovador que, superando el habitus antedicho, me permitiera enseñar de mejor forma un tema importante del derecho del trabajo. En ese tramo, para lograr la deconstrucción de mi práctica docente, y la concientización de la misma, han servido de modo crucial las lecturas específicas que sirvieron de fuente para la elaboración de este apartado conceptual, así como también la colectivización de experiencias docentes que se dieron en varias materias del posgrado en curso.

IV.3- La innovación educativa.

En este tramo, respecto del rol docente activo del que antes hice mención y que, como se ha advertido, escapa de la mera reproducción de conocimientos al estilo de una prescripción casi inviolable –que pueden provocar lo que estimo como una determinación absoluta de la tarea docente- he de tratar aquí el instituto de la innovación, como un mecanismo importante para tratar de superar la situación problemática referida al inicio de esta propuesta.

A su respecto, 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).

Si innovar, como concepto general, implica cambiar algo (el diccionario de la Real Academia Española individualizada al concepto como: a.- acción o efecto de cambiar; 2.- crear o modificar un producto, y su introducción en un mercado³), no resulta conveniente, sin embargo, asimilar en un ciento por ciento las nociones de cambio e innovación, desde que, en sentido estricto, mientras el primero suele individualizar la alteración más que nada estética de una posición, bien, fenómeno o situación, y en vinculación a la educación implicar una alteración en “aspectos o contenidos del quehacer educativo cuya importancia en el proceso global de la formación es escasa”, la innovación, por contrapartida, hace mención a una reacción mucho más comprometida con la institución, desde que con ella se pretende individualizar un cambio no meramente estético o superficial en el sentido anterior, sino valioso y justificado en relación al sujeto implementador y también al contexto en el cual la misma pretenda ser aplicada. Desde este último punto de vista, Miguel Zabalza y Ainhoa Zabalza Cerdeiriña, han dicho que “la innovación va más allá que el mero cambio, porque se trata de un proceso más intencional y deliberado. No suele ocurrir espontáneamente sino que, al contrario, requiere de planificación previa y de constancia en su desarrollo” (2012:28).

³ Diccionario de la Real Academia Española, consulta on line efectuada el 13 de julio de 2019, disponible en el siguiente enlace: <https://dle.rae.es/?id=Lgx0cfV>.

La innovación es entonces 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.

El anterior sentido de la innovación, se aplica plenamente al desarrollo de esta propuesta en la que me he propuesto variar, al menos en parte, las estrategias metodológicas clásicas utilizadas para la enseñanza de un tema relevante del Derecho Social, como es el de los despidos discriminatorios, tratando, entonces, de introducir nuevos mecanismos que permitan dinamizar el proceso de aprendizaje, involucrando más al estudiante con el contexto social y su crítica.

Como se ve, el dato de la reflexividad en las prácticas docentes del que hice mención en las páginas anteriores cumple aquí una función primordial. Lo mismo sucede con la consideración del curriculum desde un punto de vista contextual, conforme veré más abajo.

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.

Vinculado a ese punto, Zabalza y Cerdeiriña han dicho que “La cuestión es introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está haciendo” (2012:20).

En este sentido, si es cierto que la Universidad trabaja con el conocimiento, también debe ser reconocido como cierto que desde la misma se deben elaborar mecanismos o estrategias que permitan trabajar mejor con tal conocimiento, permitiendo (siempre que la oportunidad se presente), enseñar de una forma más abierta en el sentido de que no se proyecte la mera reproducción de contenidos, sino que se busque la reflexión sobre los mismos.

Desde ese aspecto, y con tales objetivos, advierto que la innovación propende a crear herramientas útiles a los fines de lograr tales cometidos democratizadores, sobre la base de que, bien utilizada, puede facilitar el desarrollo de aprendizajes indispensables para el enriquecimiento del proceso educativo, como proceso social y político.

Al referirme a la necesidad de la democratización y al desarrollo de nuevas habilidades, estoy queriendo hacer mención a la importancia de implementar procesos que impliquen involucrar más a los estudiantes, ello a fin (volviendo a Feldman), de no considerarlos separados del contenido del curriculum, sino como parte esencial del mismo. De manera extrema, el peligro de materializar u objetivar el curriculum –práctica que supone o supondría considerar los contenidos del mismo como algo externo a quienes enseñan y aprenden, independiente también del contexto en el que el mismo se analiza-, ha encontrado asidero en algunas concepciones filosóficas orientadas, además de a la reificación del conocimiento, a asentarse sobre un individualismo extremo que supuso a la persona como dotada de una razón absoluta capaz de separar

el objeto de conocimiento de su contexto social (Nieves Blanco, 1994: 238 y ss.).

La innovación, entonces, puede cumplir una función trascendental en el proceso de democratización. A su respecto, según lo explica la profesora Elisa Lucarelli, la innovación supone una ruptura del estilo didáctico habitual –lo cual permite distinguir esta herramienta de otras modificaciones que también se pueden dar en el aula universitaria-, y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva. Desde ese aspecto, agrega que entender a la innovación como una ruptura en la dimensión didáctica, supone mirar en el escenario del aula para considerar cómo se alteran las formas habituales de la relación docente-alumno-contenido, y cómo los sujetos del aprender son incluidos como tales, lo cual implica de manera importante, el reconocimiento de las prácticas dentro de la historia de los sujetos, los grupos y las instituciones. Como síntesis, la autora de referencia arguye que la innovación “implica *protagonismo* en las prácticas de enseñanza y de programación de la enseñanza, en sus relaciones con el afuera, con la profesión o con otras acciones más allá de la enseñanza; *rupturas* en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, a partir de la *búsqueda de resolución de problemas* afectando, o pudiendo afectar, de alguna manera, el conjunto de relaciones de la situación” (2004:5-7).

Traigo a colación aquí el desarrollo de aspectos competenciales de los que hice mención páginas más arriba al citar un trabajo de las profesoras Abate y Orellano. En este tramo, creo que la innovación permite arribar a tales fines al democratizar el conocimiento y el proceso en que el mismo se produce y transmite, así como también al incluir en el aula universitaria actividades fuera de lo habitual en el sentido de Lucarelli, que permitan lograr una mejoría en nuestra práctica docente. A su respecto, ha expresado Glenda Morandi que “creemos que toda experiencia que intente romper con el aislamiento de la Universidad tanto de la realidad en que se desenvuelven las profesiones, como de las necesidades concretas a atender mediante la intervención práctica en la realidad social, debe ser valorada y apoyada” (1997).

En cuanto al origen de la innovación Zabalza y Cerdeiriña han expuesto que la misma puede tener un origen técnico, uno práctico y uno mixto. En el primer caso, los encargados de llevar a cabo la nueva propuesta curricular son

agentes especializados en la materia concreta que se trata de desarrollar, lo cual es bueno desde lo teórico, mas como lo ponen de resalto los autores mencionados, el inconveniente que puede traer este modelo es la eventual dificultad para llevar a la práctica las ideas formalmente ideadas, debido al alejamiento que en ocasiones suele mediar entre quienes desde la técnica han ideado el modelo y quienes deberían aplicarlo en las aulas. El segundo formato, esto es el práctico, en su concepción original, explica aquellas innovaciones elaboradas por quienes habitan las aulas en carácter de profesionales de la enseñanza, profesores individuales o bien grupo de ellos, lo que facilita la consideración de aspectos cotidianos fundamentales al momento de proyectar una innovación, aunque flaquea en el punto atinente a los tópicos más técnicos sobre la materia o programa tratado. Por último, los modelos mixtos –que estilan a ser prevaecientes según los autores mencionados antes- combinan en cuanto a su integración y aportes, los contenidos de los dos primeros, en un intento de superación de las dificultades propias de la composición o bien de la preparación de cada grupo de trabajo (2012: 40 y ss.). Vinculado al desarrollo de esta propuesta, considero que prevalece el modelo práctico, lo cual según creo es muy valorable, ello aún cuando la innovación tienda ser aplicada a una sola materia de una carrera universitaria. En todo caso, entiendo a este trabajo como un punto de partida para el inicio de un proceso de renovación de las estrategias habituales de enseñanza, que pueden ser proyectadas a otras materias, e incluso recibir aportes desde el campo técnico para su perfeccionamiento continuo.

Además de la teorización anterior (vinculada a los modelos que pueden servir de origen para la innovación), como lo señala Barraza Macías, se debe agregar que dos de los principios importantes a tener en cuenta para la elaboración de un proyecto de innovación son la consideración horizontal del mismo y su descentralización. En cuanto a lo primero, Barraza dio cuenta que “La gestión de proyectos de innovación debe estar mediada por un estilo democrático y una dirección participativa que privilegie las relaciones horizontales en un afán de crecimiento y apoyo interpersonal. Este principio lo identifíco como *gestión democrática*” (2013:16). En relación a lo segundo dijo que “En los sistemas descentralizados se deja un mayor margen de iniciativa a las personas, mientras que en los sistemas centralizados existe más tendencia a la

imposición de las innovaciones por parte de las autoridades del sistema educativo. Este principio lo identifico como *descentralización*” (2013:17).

En el acápite especial dedicado a la resolución metodológica de la innovación proyectada para la enseñanza de los despidos discriminatorios, haré referencia indirecta a este elemento de la horizontalidad, sobre todo partiendo de la forma con que creo conveniente poner en práctica el programa propuesto.

En cuanto a la proyección e implicancias de la innovación, ya que antes se hizo referencia a la descentralización y horizontalidad que según opinión calificada son datos muy importantes en el tópico analizado, es dable considerar que si bien la innovación suele invocar a la hora de su implementación final a los profesores, con Zabalza y Cerdeiriña es justo reconocer también que el proceso analizado surte efectos en otro de los tópicos conceptuales que he mencionado en este apartado conceptual, como es la institución. Al decir de los autores antes referenciados, “las innovaciones desbordan inmediatamente el ámbito individual para proyectarse hacia ámbitos más amplios: colegas, coordinadores, departamentos, directivos, familias, Administración Educativa, etc.” (2012:141). Y en relación a esa proyección, es útil tener en cuenta que tal extensión hacia lo institucional informa respecto a dos órdenes de influencias: la primera es la que se relaciona con las incidencias formales del ámbito de trabajo mientras que, respecto a la segunda, la innovación encuentra desde lo dinámico y cultural del entorno factores que posiblemente incidan en la proyección o bien en su aplicación. Este último elemento trae a colación la faceta cultural y política de curriculum sobre las que trabajé páginas atrás.

La innovación, de esa forma, se relaciona con la cultura institucional desde que, como lo señalan Zabalza y Cerdeiriña, si bien cada institución cuenta con un marco normativo sobre el que asentarse, y que sirve de modelo prescriptivo de conductas y proceder, cada una de ellas genera, dentro de su ámbito, una forma especial de aplicación del marco antes mencionado, otorgándole un sentido puntual al mismo. A su respecto, los autores referenciados dijeron que “cada centro educativo hace una lectura propia de la situación y actúa de acuerdo con ella. Esa lectura tiene que ver con el significado y la valoración que se atribuye a cada uno de los elementos que forman parte de la institución”. De ahí la cualidad idiosincrática que según Barraza Macías tiene un proyecto de innovación, elemento que le permite decir al mentado autor que

si bien la socialización es un dato importante para la innovación proyectada, no resulta transferible sin más a otro sujeto o para otro contexto, desde que cada uno, por la propia contextualización de la herramienta analizada, debiera adaptar y también recrear a su experiencia personal o bien a su lugar de trabajo esa práctica profesional (2013:26). Ello para que no se trate simplemente de un cambio sino, propiamente, de una verdadera innovación.

Zabalza y Cerdeiriña agregan que de esa forma la cultura institucional condiciona de manera sustantiva a las innovaciones así como también a la posibilidad de que las mismas prosperen (2012:142). Desde la misma posición, dan cuenta que existe una relación bidireccional entre el binomio innovación-relaciones interpersonales, ya que si la innovación, como dijo Barraza Macías, debe respetar como principios (en la hora de su proyección) a la horizontalidad y a la descentralización, su desarrollo satisfactorio va a depender también de la fluidez con que las personas dentro de la institución se traten o bien puedan trabajar en conjunto. Y, respecto al último autor mencionado, que estudia a la innovación desde la mirada crítica de las ciencias sociales, agrego que el mismo efectúa un aporte más al proceso ahora analizado, al decir que la ciencia social así estudiada se orienta desde y hacia la acción, explicando a su respecto que “Cuando una ciencia se convierte en autorreferencial, y cuando pierde su relación con la práctica, se convierte en un ejercicio estéril de erudición, o en otras palabras, en intelectualismo puro, traicionando así sus propios fines, al olvidar uno de los componentes de la praxis (la acción) en beneficio del otro (la reflexión, la cual queda además limitada y empobrecida por más que siga complicándose formalmente)” (2013: 18-19).

Complementando el aspecto curricular e institucional de las innovaciones educativas, han dicho Zabalza y Cerdeiriña que “las innovaciones: nacen y se justifican por lo que aportan riqueza y estímulo formativo”, agregando seguidamente que las “Iniciativas de innovación al margen de lo curricular no pasan de ser actuaciones marginales” (2012: 146). Desde este punto, la innovación como propuesta original debe afincarse en el proyecto formativo global de la institución, colaborando ello con el condimento de la utilidad del proyecto formalizado.

Como lo trabajaré páginas más adelante, la innovación académica que aquí se diseña para ser aplicada a la enseñanza del Derecho Social en la Facultad de

Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, se inscribe en un proceso de renovación de su metas, tal cual fuera proyectado en el nuevo plan de estudios de la carrera de abogacía (plan número 6, vigente desde el año 2017), y que da cuenta de la necesidad que para el camino de formación del futuro profesional de las ciencias jurídicas y ciencias sociales, tiene el rol crítico de la enseñanza y la importancia de considerar institucionalmente los factores sociales del contexto.

Como se ve, la innovación como proyecto y proceso depende de un conjunto de variables a tener en cuenta, y que van a marcar, en su desarrollo o implementación, el mayor o menor éxito de lo ideado. Trayendo a colación un trabajo de la profesora Raquel Coscarelli, apunto aquí que es útil no solamente registrar las innovaciones exitosas sino también las que no lo son, afirmando dicha autora en el punto que “En la medida que una experiencia se desarrolla, evalúa e investiga, se producen nuevos saberes que contribuyen al colectivo institucional. Es correcto pensar desde los ámbitos de gestión y desde uno mismo, los procesos de autoformación que se generan a partir de la resolución de problemas. El hecho de proponer trabajos de colaboración entre docentes de una misma institución, o entre varias instituciones o integrantes es también parte de un camino de autoperfeccionamiento” (2010). De ahí el valor curricular, institucional, profesional, y colectivo de la innovación como instrumento para la formación personal y profesional de los docentes y estudiantes que trabajan, en las instancias educativas, en derredor del conocimiento universitario.

En este marco conceptual he tratado de apuntar los datos más sobresalientes de aquellas figuras íntimamente vinculadas con la temática de la presente propuesta. Sin perjuicio de ello, en los puntos que siguen seguiré trabajando y profundizando las nociones que según creo orientan a la innovación diseñada.

V.- Caracterización de la materia Derecho Social (del trabajo y la previsión) desde los puntos de vista conceptual e institucional.

1.- Breve conceptualización y contenidos elementales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Conforme mi entender la expresión Derecho Social se utiliza como noción jurídica identificadora de una reacción tanto pública (del Estado) como privada (reacción de las personas insertas en las relaciones de producción) que comenzaron a actuar de modo diferente (y de forma más o menos paulatina) en relación con la situación de explotación creciente de la clase trabajadora del siglo XIX, mejorándola, al cimentar las bases de un nuevo modelo institucional de política (del Estado Liberal Gendarme al Estado Social), que resguardara también bajo una novel amalgama de derechos y consagraciones constitucionales, el maduro y conocido paradigma capitalista sobre el que se hubieron de asentar las iniciales bases del desarrollo industrial.

Es decir que lo que hoy conocemos como Derecho Social, sirvió no solamente para proteger a las personas trabajadoras (hombres, mujeres y niños de ambos sexos), sino también para mantener un modelo de política afincada sobre bases liberal-capitalistas al permitir apaciguar (al menos en parte) las agitadas aguas sociales que reclamaban la mejoría de las condiciones laborales, y cuyos tópicos centrales se relacionaron con la limitación de la jornada de trabajo, la protección de las mujeres y niños en la producción, los descansos en días domingos y la tutela frente a los infortunios laborales, para apuntar los ítems que adquirieron históricamente mayor vuelo.

Sin perjuicio de las anteriores consideraciones, lo importante aquí en entender que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (como ya lo he referenciado páginas atrás) dentro de la materia Derecho Social se estudian dos ramas que a mi modo de ver son autónomas, e incluso pueden enseñarse de manera independiente: el Derecho del Trabajo y el Derecho de la Seguridad Social.

Cada uno de esos campos disciplinares tiene un objeto de estudio claramente delimitado, así como también principios específicos, más allá de que puedan compartir alguno de ellos (por ejemplo, los principios de justicia social, progresividad y gratuidad).

Así, el Derecho del Trabajo considera al fenómeno humano desde el punto de vista de la relación de dependencia observada tanto a partir del contrato de

trabajo, así como también en sus incidencias dentro del plano colectivo. Desde ambas miradas, se analizan los medios de racionalización del conflicto laboral, afirmando –al menos desde la teoría-, como norte elemental la protección indeclinable de la clase trabajadora. En el plano individual, se estudia la relación de trabajo así como también las instituciones desarrolladas a partir de ella (modalidades contractuales, remuneración, jornada, trabajo de mujeres y niños, extinción del contrato de trabajo, entre otras); mientras que en el plano colectivo se analizan los mecanismos de institucionalización de las relaciones grupales dadas entre trabajadores y empleadores, sobre todo a partir de las vinculaciones sindicales, con proyecciones en la negociación colectiva y en los medios de expresión tanto de las contiendas obrero patronales (medidas de acción directa: huelga –reclamo de los trabajadores-, lockout –medio de reclamación de los empleadores-, etc.) así como también las formas ideadas por el Estado para canalizar tales enfrentamientos.

Por su parte, la Seguridad Social tiene objetivos que exceden sobradamente a la clase trabajadora, protegiendo no solamente a quienes prestan servicios mediando un contrato de trabajo, sino también al resto de las personas de una sociedad. Esta rama tutela, entonces, no solamente a las personas trabajadoras, sino también a los desempleados, ancianos, menores de edad, nacionales y extranjeros, frente a un conjunto de contingencias sociales.

Sin declinar el aspecto generalista que corona este apartado, y orientado a conceptualizar tanto al Derecho del Trabajo como al Derecho de la Seguridad Social, puedo decir que desde un punto de vista normológico (que supone el estudio desde una visión normativa, es decir, la forma de visualizar un aspecto de la realidad desde un aspecto analítico-prescriptivo) la primera rama de las ciencias jurídicas estudia el fenómeno social del trabajo subordinado, en el marco de un sistema económico que le sirve de fundamento y justificación (modelo capitalismo de producción) y cuyos protagonistas básicos son – reiterando algunas ideas ya dichas, aunque desde un enfoque complementario- las personas trabajador y empleador (relación individual del trabajo), así como también el sindicato o asociación profesional de trabajadores y grupo de empleadores (relación colectiva de trabajo). Y para alejarme un poco de ese aspecto puramente normativo, citando al profesor Angel Gatti, apuntaré que “El Derecho del Trabajo o Derecho Social (esta última denominación, vale aclarar,

es mas general que la primera) no está íntegramente comprendido en las expresiones normativas, sino también en las bases reales que subyacen en las relaciones sociales de producción” (2015:25). Es decir que para encarar el estudio de esta rama del conocimiento se debe comprender que su significado no encuentra resguardo solamente en la norma entendida en el sentido positivo kelseniano⁴ (ley escrita), sino también en la materialidad de su realización, es decir, en el desenvolvimiento de las sociedades, arena en donde encontramos al conflicto social que se genera por las profundas disparidades existentes en la distribución de la riqueza, lo que hace que quienes en peor situación se encuentren, luchan por mejorar tal estado de cosas, pretendiendo conquistar nuevos derechos y teniendo que enfrentarse con quienes, desde una mejor posición económica y social, a veces se resisten a esas nuevas pretensiones. Brevemente definido el Derecho del Trabajo, y comentados sus contenidos cruciales, pasaré a continuación a tratar los mismos aspectos pero ahora vinculados a la otra parte del Derecho Social: el Derecho de la Seguridad Social.

Con dicho objetivo, diré que la Seguridad Social -antes de constituirse en una rama de las ciencias jurídicas-, refirió y refiere a un estado social de protección de la persona, tendiente a brindar a todos los seres humanos la necesaria complementación que requiere la vida cotidiana (en lo individual, y por supuesto en lo colectivo), sobre todo partiendo de la insuficiencia de los esfuerzos solitarios frente al conjunto de necesidades que diariamente nos acogen como parte de un ámbito que a veces nos es adverso, y de una comunidad compleja que en ocasiones compromete la seguridad e integridad de los individuos que la componen.

En ese marco, se ha escrito que la Seguridad Social resulta ser un “instrumento de inapreciable Justicia Social, base indispensable de la convivencia pacífica” (Etala, 1966:20), siendo su idea fuerza el reconocimiento que la sociedad hace de la dignidad de la persona humana -caracterizada por su interdependencia y fragilidad-, constituyéndose tanto la persona individual como la propia

⁴ Hablo de un autor muy estudiado en la carrera de abogacía, ya desde el primer año y la primera materia troncal (Introducción al Derecho), el austríaco Hans Kelsen, quien, desde una interpretación positivista (ius positivismo) parcialmente criticada, decía que el fundamento más importante del derecho era la norma escrita elaborada por el Estado, sin que importaran tanto los fenómenos sociales circundantes a la misma, o las interpretaciones que se pudiesen dar cuando se aplicaba el derecho a un caso concreto.

sociedad, en las responsables directas del mantenimiento de esa condición y del fortalecimiento frente a las fragilidades que el propio contexto crea (Chirinos, 2009:7).

Derivado de la Seguridad Social en su faceta general tal cual hemos tratado de sintetizar en los párrafos que preceden –y teniendo en cuenta que en buena parte de los casos, el derecho es precedido por un hecho social (o un conjunto de ellos) que lo sustenta-, nos encontramos luego con su normativización y ubicación metodológica en el campo de la ciencia jurídica: el Derecho de la Seguridad Social que, en una aproximación conceptual, puede ser definido como aquella rama jurídico-positiva cuyo objeto es crear en beneficio de todas las personas, un conjunto de garantías contra un determinado número de eventualidades susceptibles de reducir o suprimir su actividad personal, o de imponerle cargas económicas suplementarias (Etala, 1966:26). Para otro grupo de autores –cuyas opiniones actúan en complemento de lo anterior-, dicha disciplina resulta ser el conjunto de principios y normas formales y materiales, internas e internacionales que, basados en valores de ética social y teniendo en miras el bien común, regulan la cobertura de las necesidades emergentes de las contingencias de diversas naturalezas, a que puede estar expuesta una persona y el grupo familiar a cargo, desde el seno materno y hasta la muerte (Chirinos, 2009:37-38).

No obstante formar parte académica e histórica del denominado Derecho Social (como ocurre con el Derecho del Trabajo), vale destacar que la Seguridad Social se irgue como disciplina autónoma, pues además de tener un objeto propio –como se vio anteriormente, su norte es la protección de la persona humana (se trate de un trabajador/a o no) como titular de una dignidad innata, y frente a determinadas contingencias que pueden alcanzarlo como tal-, enmarcan a la misma y le dan un criterio lógico, determinado número de principios que le sirven de fundamento y, a la vez, como herramientas permanentes de construcción e interpretación.

Como síntesis de este sub apartado, diré que el Derecho Social es una materia que agrupa en su seno a dos disciplinas autónomas del ámbito jurídico, pero que, sin embargo, como se puso de manifiesto al inicio del presente acápite, tuvo un origen común, materializado el mismo en la reacción del colectivo obrero como medio para conseguir mejoras en sus condiciones de trabajo.

Posteriormente, con el correr de las décadas, pudieron ser distinguidos tanto el Derecho del Trabajo como el Derecho de la Seguridad Social, apuntando sus elementos típicos, que es importante tenerlos en cuenta en su contexto histórico cultural -como se debe comprender al curriculum conforme lo escribí páginas antes- para poder comprender el alcance de la expresión con que en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP se denomina a la disciplina.

2.- El aporte del Derecho Social –como parte del curriculum universitario en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP- para la formación del abogado.

Vinculado al tópico atinente al desarrollo de las habilidades competenciales que, como parte esencial del curriculum según la interpretación actual, fuera referenciado en el apartado concerniente al desarrollo conceptual, en este sub apartado he de tratar el aporte curricular que desde el Derecho Social se lleva a cabo para la formación del abogado/a.

Derecho Social, como materia de cuarto año de la carrera de abogacía (al menos en el plan actual –volveré sobre este punto en el acápite siguiente-), permite conocer el desarrollo de una realidad definida no solamente por las figuras que puntualmente se afincan en esta disciplina, sino también por cierta distancia que se traza entre algunos campos clásicos de la carrera y la que ahora se está describiendo.

Uno de esos alejamientos se relaciona con las particularidades del contrato de trabajo, a mi modo de ver mayormente asible con la expresión vínculo jurídico laboral⁵, que se distancia del contrato de derecho común. A su respecto, el contrato civil o propio del derecho común –cuyas características básicas son estudiadas en la materia Civil III (Plan de Estudios nro. 5, o bien Derecho Privado III en el Plan de Estudios nro. 6) que antecede en el sistema de correlatividades a Derecho Social-, parte de una situación de igualdad y equidad entre quienes celebran el negocio jurídico. Contrariamente a ello, el denominado contrato de trabajo –que, como antes dije, vincula a un empleador con un trabajador-, supone la concreción de una relación desigual de fuerzas,

⁵ Expresión que sobre la que tuve la oportunidad de trabajar y fundamentar en un artículo titulado: “*Discusiones en torno a la esencia del vínculo jurídico laboral*” que fuera publicado en la Revista Derechos en Acción (ReDeA), edic. invierno 2017, páginas 79 a 95.

que motivara al nacimiento del Derecho Social cuyo norte elemental es la tutela de quien es visto como el sujeto hiposuficiente, o sea el trabajador o bien la trabajadora, por tener el mismo o la misma menor poder de negociación que su co-contratante empresario, quien usualmente prefigura e impone los contornos del negocio celebrado.

Otro elemento clásico en la carrera que, sin embargo, adquiere contornos especiales en la materia Derecho Social es el sistema de fuentes. De forma general, en el campo de la abogacía se estudia que las fuentes (orígenes del derecho y de la regulación para los casos concretos), responden a una lógica piramidal, el en sentido de que siempre prevalece –reitero, para ser aplicada como método de resolución de un caso concreto-, aquella que sea de jerarquía superior, ello sobre todo por lo que se ha denominado (siguiendo al autor Hans Kelsen, que antes mencioné), el orden de jerarquía normativa. Así, tenemos en la cúspide de la pirámide a la Constitución Nacional, luego a las leyes nacionales, posteriormente a los decretos del Poder Ejecutivo, y así en línea descendente, hasta la sentencia judicial.

Contrariamente a ello, en Derecho Social se parte de una premisa distinta: no se aplica siempre y necesariamente la norma de jerarquía superior, sino aquella que sea más beneficiosa para el trabajador. Esto se denomina orden de prelación normativa. Así por ejemplo, sin perjuicio de que un contrato, como fuente de creación individual, es jerárquicamente inferior a la ley (fuente de creación por el Estado), se aplicará de forma prioritaria aquella fuente si reconoce mejores derechos para el sujeto dependiente, a saber, y a modo ilustrativo, si a través del contrato se pactó una jornada inferior a la legal.

Pero es importante advertir que más allá de los anteriores elementos, que se estudian de manera diversa (o con enfoques distintos) en varias disciplinas dentro de la carrera de abogacía, creo que el aporte elemental del Derecho Social es permitir trabajar con nociones que dan lugar a un nivel de crítica y reflexión bastante mayor que lo que puede ocurrir en los campos disciplinares clásicos de la carrera (hablo del derecho civil, del comercial y del derecho penal), al conjugar las figuras jurídicas clásicas (como por ejemplo, la del contrato civil antes referenciado) con una realidad especial, en la que se entrelazan no solamente bienes materiales, sino puramente personales, sobre todo si me arrimo al aporte que efectúa el sujeto trabajador como titular de una

capital humano y no material (aporte que supone entregar su cuerpo a un proceso productivo), en base a un vínculo que resulta tutelado por el carácter alimentario que tiene respecto del sujeto dependiente (ya que el trabajador necesita de la remuneración para poder vivir), y que activa significados especiales respecto a nociones comunes del lenguaje jurídico cotidiano, al propiciarse por ejemplo, en el campo de la Seguridad Social, a la solidaridad ya no como una clasificación de las obligaciones de sujeto múltiple (Derecho Civil II o Privado II), sino desde un aspecto social que pretende hacer mención a la ayuda que las personas nos damos o nos debiéramos dar en el seno de la comunidad (solidaridad inter o bien intra generacional) con el fin de permitir que quienes menos tienen puedan alcanzar un mejor nivel de vida y desarrollo.

Entonces, la ocasión para trabajar en base a la reflexividad como componente esencial en la interpelación de la práctica docente, y como construcción colectiva de los conocimientos, creo que puede ser desarrollada de buena manera en el campo del Derecho Social, en función de una construcción metodológica que suponga problematizar la forma de trabajo cotidiano y diseñar nuevos dispositivos que permitan remarcar aquellos contenidos especiales que definen a la materia universitaria del derecho social y que la distinguen de otros campos más bien clásicos de la carrera de abogacía.

3.- El Derecho Social en la currícula de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP. Breves líneas sobre la incidencia del nuevo plan de estudios.

El campo disciplinar del derecho del trabajo, formó parte de la carrera de abogacía desarrollada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP desde el año 1920, actuando en medio de la trama académica, y también política, el Dr. Alfredo Palacios desde su cargo de Decano en la mentada casa de estudios. Sin perjuicio de ello, corresponde señalar que por entonces la asignatura no se llamaba Derecho Social, sino que inicialmente se denominó Legislación Industrial y Obrera (conocida también como Legislación Industrial), siendo su primer profesor titular el Dr. Leónidas Anastasi (Stagnaro, 2018:47).

Vale esa mención porque, si de planes de estudios hablo ahora, la disciplina denominada Derecho Social (del Trabajo y la Previsión) que enmarca esta propuesta, recién se incorporó con tal denominación a la carrera de abogacía a partir del el Plan de Estudios nro. 2 en el año 1953⁶.

A la fecha en que escribo estas páginas, coexisten en la carrera de abogacía de mi Facultad, dos planes de estudios: el plan nro. 5 vigente desde el año 1984 y el plan nro. 6, que entró a regir de manera paulatina y graduada en el año 2017. En ambos planes de estudios la materia Derecho Social se encuentra presente, aunque, respecto a la última reforma, sufrió una serie de alteraciones, creo que con sentido positivo⁷.

A su respecto, lo que en el plan nro. 5 conformó una sola materia cuatrimestral llamada como dije Derecho Social (del trabajo y la previsión), en el plan nro. 6 el espacio curricular se ha subdividido en dos materias: una cuatrimestral, Derecho Social del Trabajo, que se dictará en el cuarto año de la carrera, ubicándose allí a los contenidos propios de lo que referencié ya como derecho individual; y una de carácter trimestral, Derecho Colectivo del Trabajo y de la Seguridad Social, en donde, como el nombre ya lo adelanta, se laborará con los institutos del derecho profesional colectivo (derecho sindical, derecho de la negociación colectiva y derecho de los conflictos colectivos como la huelga), así como también con los vinculados al Derecho de la Seguridad Social (y sus subsistemas derecho de jubilaciones y pensiones, riesgos del trabajo, sistema de desempleo, asignaciones familiares y obras sociales).

Advierto que la modificación del plan de estudios tuvo lugar en medio de una trama en la que se desarrollaron muchas luchas y disparidades, que enfrentaron posiciones y argumentos tendientes cada uno de ellos, a la mejor defensa de los espacios de los que cada uno formaba parte (vale recordar los aportes que, relacionados al curriculum, referencié en el marco conceptual).

Ello me da pie para decir, citando al profesor José Orler, que el conflicto supone una cualidad permanentemente presente el universo del derecho, no solamente por los saberes validados en las currículas universitarias (y agregó, también en las prácticas de la enseñanza), sino también por los estilos de

⁶ Ver: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/equivalencias.pdf, fecha de consulta 4 de agosto de 2019.

⁷ Respecto del Derecho Social, las modificaciones comenzarán a materializarse en los años 2020 y 2021.

pensamiento, las destrezas intelectuales que requieren y los acompañan, elementos que dejan su impronta en la enseñanza y en la investigación (2017:126), escribiendo textualmente el mentado autor que “los docentes de las Facultades de Derecho (yo creo que, en realidad, se trata de un dato que permea en todos los niveles educativos) poseen una doble pertenencia, a la disciplina y a la institución, que hace que los rasgos provistos por la primera se modifiquen en relación a las características que aporta la segunda, condicionando la actividad académica, las formas de interacción, valores y creencias, e inevitablemente, la forma de enseñar el Derecho” (2017:128).

En medio de esa trama es que se ha materializado la reforma del plan de estudios de la carrera de abogacía en mi Facultad, tratándose de aggiornar el plan académico a las nuevas necesidades y reclamaciones sociales. En ese íter, se ha planteado que: “(...) el plan de estudios se ha elaborado pensando en promover abogados capaces de ser competentes intelectualmente, humana y socialmente responsables, comprometidos con el valor de justicia en cada situación que son llamados a intervenir. En definitiva, operadores jurídicos que se encuentren a la altura de los demandas sociales de un mundo globalizado, profesionales que rompan modelos reduccionistas y deterministas (...)” (Gajate, Lezcano, Pedragosa, presentación titulada “Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía- Escribanía. Camino a lo nuevo”, citada por José Orler en su artículo “Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas”, página 137).

Es por ello que desde varios ámbitos intelectuales, se ha destacado el compromiso académico en fomentar los vínculos entre la Facultad y el resto de la sociedad (por ejemplo, a partir de la incorporación en la currícula de ciertos campos antes ubicados únicamente dentro del área de extensión, y por fuera del plan nro. 5), así como también la ampliación de los espacios destinados a capacitar a los estudiantes en aspectos prácticos vinculados al saber jurídico.

Los niveles de reforma propuestos se encontraron alineados también en la necesidad de engrosar los aspectos críticos dentro del proceso de enseñanza, destinados a formar a las personas (formación del docente, y formación del estudiante) no solamente en aspectos técnicos relacionados con el derecho puro y duro, sino también persiguiendo como finalidad la formación humana y social cual compromiso propio de la enseñanza universitaria.

A su respecto, ha escrito la profesora Manuela González que “La formación del docente universitario representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización, por tal motivo, es necesario que el/la docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica. Las demandas educacionales del nuevo milenio se comprometen a realizar modificaciones sustantivas de la docencia afectando las decisiones principales del rol docente. Esto implica cambiar supuestos básicos de la docencia convencional, tradicional, implica hacerse cargo de otras tareas y aplicar varios tipos de conocimientos que se han destacado como importantes en investigaciones recientes sobre la docencia universitaria eficaz” (2017:109). De manera general, diré que se agregaron nuevos espacios disciplinares (por ejemplo, las materias de Derechos Humanos, Derecho Ambiental, Introducción al Conocimiento Científico, entre varias otras), a la par que se modificaron otros ya existentes, como ocurrió con la materia Derecho Social, conforme antes mencioné.

La reforma de la carrera de abogacía se puede ilustrar, citando las palabras de algunas de las personas que trabajaron en la misma, con los siguientes ítems: “1. Incorporación de saberes esenciales que se encontraban ausentes en la currícula y que son imprescindibles hoy en la formación académica y en el ejercicio profesional. 2. Organización de la carrera en cuatro bloques. 3. La Orientación Profesional es un espacio de 96 hs al final de la carrera en la que los estudiantes pueden optar por una de las cuatro modalidades ofrecidas. 4. La Formación Práctica es la mayor innovación. En términos cuanti-cualitativos supera en profundidad el modelo anterior. 5. Se curriculariza la experiencia en la Extensión Universitaria. 6. Se reorganizan las materias. 7. Se adecuan correlatividades de modo de posibilitar el tránsito más fluido por las materias. 8. Se incorpora la reforma de la unificación del Derecho Privado argentino. 9. Se presentan modalidades de cursadas. Se mantienen los regímenes de enseñanza “libre” y “por promoción”. 10. El nuevo plan abre tránsitos electivos para los estudiantes en el ámbito de la formación práctica, del aprendizaje de

idiomas, y en la orientación profesional” (Gajate, Lezcano y Pedragosa⁸, citado por Jose Orlor en el trabajo antes referenciado, página 133).

Volviendo al Derecho Social, y en lo que hace al tema central de esta propuesta en su vinculación con el subtítulo que corona este apartado, reiterando algunos datos ya dichos, apunto que se subdividió el espacio en dos materias, y se amplió la carga horaria. Pero, amén de tales modificaciones, y en el marco de los criterios generales (promoción del conocimiento crítico, ramificación de la carrera en sub espacios de orientación académica general, o bien ampliación de la currícula en lo atinente a los aspectos prácticos), advierto que, sin perjuicio de la necesaria consideración del factor tiempo en relación a la implementación del nuevo plan que como antes dije, resulta progresiva, la mayor carga horaria para analizar el fenómeno jurídico y social del trabajo y la seguridad social, creo que se constituye en un dato (relevante por cierto) que no obsta a la consideración de otros tópicos tanto por el docente a cargo de la clase, o bien por la propia institución y sus espacios de gestión, como son la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, o bien la matización de las existentes con nuevos dispositivos (por ejemplo, a partir de la incorporación de estrategias de innovación), que permitan en conjunto lograr los objetivos que, de forma general, se plasmaron en las palabras y artículos de quienes trabajaron directamente en la actualización curricular de la Facultad.

Es en función de esa posibilidad ampliatoria que he pensado en la elaboración de esta propuesta de innovación.

VI.- El proyecto de innovación educativa en el marco de los despidos discriminatorios.

1.- Apuntes sobre los saberes relevantes que, para los estudiantes de grado (y próximos/as abogados/as), implica el tema de los despidos discriminatorios.

⁸ De estos autores, también se puede consultar su ponencia efectuada en las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública, disponible on line en el siguiente enlace: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61842/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [fecha de consulta, 6 de agosto de 2019].

Adelanto que en el desarrollo que efectuaré en este sub apartado, únicamente voy a sintetizar los aspectos más relevantes del tema de los despidos discriminatorios, que implica un punto central en la currícula del Derecho Social.

El Derecho del Trabajo se estructura en derredor de una relación individual (para algunos, tipificada como contrato de trabajo), figura que entrelaza de base a dos personas, el trabajador o la trabajadora, con un empleador o bien empleadora. El primero pone su fuerza de trabajo a disposición del empleador, siendo esa su obligación principal, en tanto que la primera obligación del patrón es pagar, como medio de cambio, una remuneración o salario.

Como regla, la relación de trabajo en el derecho argentino no es estable, en el sentido de que el empleador puede despedir al trabajador en cualquier oportunidad. Las únicas excepciones a tal amplitud en el poder de despedir, según nuestra Constitución Nacional (artículo 14 bis, vigente desde la reforma del año 1957), se materializan en los casos de los empleados públicos y en el de los representantes sindicales, que gozan -en principio- de estabilidad laboral (párrafos 1 y 2 del artículo antes mencionado).

Entonces, el contrato de trabajo permanece vigente, hasta que se extingue. A su respecto, el derecho argentino establece muchas posibles formas para que la mentada vinculación finalice, adquiriendo el despido, en esas arenas, un papel a subrayar⁹.

Y dentro de los despidos, la doctrina los ha clasificado en cuatro niveles, yendo del menos al más gravoso, dependiendo ello tanto de los motivos que actúan como causa fuente, así como también de las consecuencias jurídico prácticas que producen con posterioridad.

Empezando por el nivel menos gravoso, encontramos el despido por justa causa, que se da cuando el empleador extingue el contrato de trabajo que lo vinculaba con un trabajador, cuando éste último da motivo suficiente para que el vínculo se rompa. En derecho del trabajo se suele exigir que el

⁹ Vale aclarar -y esto es muy importante para poder comprender el tema, y cabe señalarlo nítidamente en las clases a fin de que los estudiantes comprendan las diferencias que se dan entre los variados modos de terminación del vínculo jurídico laboral-, que el despido, si bien suele ser la causal habitual de terminación del contrato (no normal, porque la causa normal de extinción del vínculo sería la jubilación del trabajador o trabajadora), no es la única. De ese modo, existen otras como la renuncia del trabajador, la muerte del mismo o bien del empleador, la quiebra económica de éste último, entre otras.

comportamiento del trabajador tenga virtualidad como para generar, en la persona del empleador, una injuria (es decir, una afectación o daño) considerable, tal que lo autorice a terminar la relación. Por ejemplo, que se encontrara al trabajador robando bienes de la empresa. En este caso, el empleador puede despedir, sin tener la obligación de pagar una indemnización. En un segundo nivel, se coloca a los despidos un poco más graves que los anteriores: se trata de los parcialmente justificados. En estos, si bien el trabajador no dio motivo para su despido, la ley presume que como el empleador tampoco tiene toda la culpa de la extinción laboral, va a poder despedir, pero abonando una reparación económica menguada. Nos encontramos con las figuras denominadas como despido por falta o disminución de trabajo no imputable al empleador, y por fuerza mayor. Ejemplo, hay una crisis económica general que afecta a la actividad económica del empleador, y éste no puede seguir manteniendo todos los puestos de trabajo, o bien, cuando un tornado destruye todo o parte del establecimiento en donde el trabajador prestaba servicios.

En un tercer nivel, se encuentra el despido llamado injustificado (o injustificado común), que se produce por el simple deseo del empleador a despedir, sin que el trabajador hubiera dado motivo para que ello se materializara. En estos casos, por lo anteriormente dicho, si bien el empleador puede extinguir el contrato, se lo obliga a pagar una “indemnización por despido injustificado” calculada en base al mejor salario devengado por el obrero en el último año trabajado, y a su antigüedad. Como se ve, la mayor arbitrariedad presente en esta causal de extinción, hace que el empresario tenga que correr con peores consecuencias sobre todo de índole económicas.

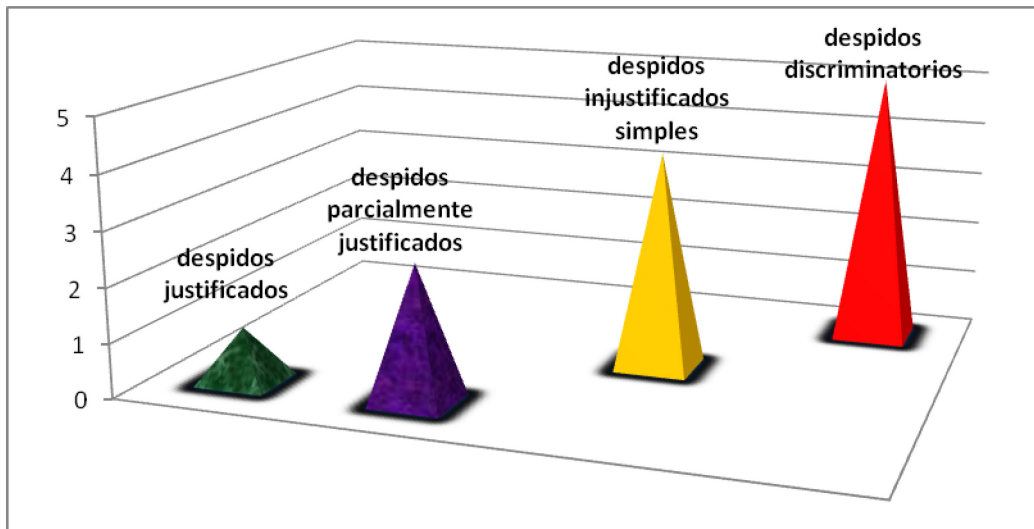
Finalmente, en el nivel más gravoso, se encuentran los despidos injustificados agravados, o discriminatorios, que son aquellos motivados por la deliberada voluntad del empleador de expulsar a uno o a más trabajadores/as del ámbito de empleo, en virtud de que presentan determinadas características personales (por ejemplo, orientación política o sexual, militancia sindical, enfermedad, estado biológico puerperal, estado civil, entre otras), que el empleador considera inadecuadas o indeseables y que los diferencian de sus compañeros según su entender, o bien surgen como reacción o represalia frente al ejercicio de derechos fundamentales (Gatti, 2015:542 y ss.). Por ejemplo: despido por

embarazo o matrimonio, despido por ser homosexual (causal vinculada con el dispositivo innovador que luego explicaré en detalle), por ejercer derechos sindicales asociándose con sus pares, o bien bregando para ello, o cuando se reclama por la correcta registración del contrato de trabajo, entre otros muchos casos.

En ciencias jurídicas se dice que si los despidos son, como regla, actos ilícitos (porque dañan al trabajador o trabajadora sin que éste o ésta reciba a cambio una justa reparación económica), en el caso de los despidos discriminatorios nos encontraríamos ante un caso mediado por un plus de antijuridicidad. Ésto último quiere decir que el Estado argentino –autoridad de aplicación y contralor del sistema legal- considera a esta última forma de despidos como muy gravosos, porque no solo se despide a una persona, alejándola del mundo del trabajo, sino que se la despide discriminándola, es decir, dañándola de manera mucho más perjudicial a lo normal, afectando sus más íntimos intereses o convicciones.

Para los casos de despidos discriminatorios, la ley argentina le reconoce a los trabajadores/as afectados/as el derecho a peticionar una reparación mayor a la ordinaria (indemnización integral) o bien que se lo reincorpore al empleo, y se le devuelvan los salarios que dejó de percibir como consecuencia del proceder profundamente criticable del empleador.

Seguidamente, se podrá ver un sencillo gráfico que realicé a los fines de ilustrar lo que antes referencié en sus aspectos teóricos básicos. Como se puede apreciar, traté de proyectar los cuatro niveles de despidos (del menos gravoso al más gravoso, identificados cada uno con un tamaño en línea creciente, lo que da cuenta de la mentada cualidad negativa en alusión a las causales y consecuencias de cada supuesto).



Fuente: elaboración propia.

El anterior gráfico puede servirle a los estudiantes para poder advertir, desde lo visual, y en base a una primera mirada, las disparidades que en materia conceptual y de efectos, rodean a las cuatro formas de despido que antes expliqué muy brevemente. Allí, la variable dependiente sería la magnitud del daño provocado al trabajador, y de la que se derivarían las distintas consecuencias que, para cada figura extintiva, regula el Derecho Social.

2.- Relevancia en el perfil de formación del futuro abogado.

Alejándome de la teoría, y concentrándome en los estudiantes que cursan la materia Derecho Social, creo conveniente expedirme respecto a dos órdenes de cuestiones. En el primero, diré que Derecho Social es un campo disciplinar con una enorme implicancia práctica ya que, aunque en la Facultad únicamente se vean los temas vinculados al mundo del trabajo y al de la previsión en una sola materia (o dos, en el nuevo plan de estudios -remito a lo que dije en el apartado V.3 precedente-) la realidad resulta indicativa de un dato mucho más ampliado, consistente éste en la mayor salida laboral que tiene el campo disciplinar que enseño, respecto a otras ramas jurídicas incluidas en la misma carrera (y a las que a veces se les destina una superior carga horaria). De manera que eso implica un mayor compromiso académico por parte de todos quienes desempeñan una función puntual en la relación educativa.

La segunda cuestión que creo conveniente destacar (y sobre lo que ya he dicho algo en un apartado inicial destinado a desarrollar la fundamentación en la elección del tema) es que el punto de los despidos discriminatorios destaca sobremanera en la currícula de mi disciplina específica, no por ser el más importante, sino por la implicancia social que el mismo tiene.

En efecto, la trascendencia en el análisis de dicha causal de extinción del contrato de trabajo, no solamente abre posibilidades para poder combinar conceptos e instituciones propias del Derecho Social normativo que se hayan visto a lo largo de la cursada, sino que también permea en otras arenas, invocando la relación con otros conocimientos y experiencias de cada uno, académicas o bien personales, que pudieran colaborar, desde la crítica individual y colectiva, para la construcción de un perfil profesional no encorsetado en simples preceptos legales, sentencias o posiciones intelectuales de autores, sino abierto a un universo mayor. Un perfil profesional que tome en cuenta que el derecho no solamente es norma escrita, sino también valores, creencias, costumbres, hechos sociales (remito para esto a lo que mencioné en el marco conceptual respecto a la conflictividad del conocimiento y la complejidad de las prácticas de la enseñanza); y que el conflicto inmanente desde lo académico, no supone únicamente la existencia de posiciones discordantes entre los autores o bien en la sentencias de los jueces, sino que también adquiere cuerpo en la forma con que la institución reacciona frente a acuciantes necesidades sociales cediendo espacios, o bien reorganizando los existentes, con miras a quebrar la consideración del conocimiento como mera transmisión de contenidos teóricos (el docente habla, y el estudiante atiende y toma apuntes, en medio de un proceso de locución unilateral, sin intercambio, sin complementación) abriendo las puertas para la reflexividad, el diálogo y la construcción cognitiva desde la faceta colectiva. Aquí afinca la importancia de interpelar la propia práctica con miras a dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como dije antes, la lógica del campo disciplinar Derecho Social facilita que permeen en la práctica docente las posibilidades no solamente de enseñar los contenidos dados, sino también de reconstruirlos, criticarlos, ampliarlos, en un diálogo entre el docente y los estudiantes, lo cual subraya una responsabilidad

especial sobre todo de los primeros encargados de dinamizar la relación educativa.

Y el hecho de que muchos estudiantes (de mi experiencia, la mayoría de las personas que cursan la materia que enseñó tienen como mínimo la mitad de la carrera aprobada) se encuentren avanzados en el trayecto curricular, implica que en el corto lapso de tiempo vayan a tener que aplicar los contenidos aprendidos, ya sea en el ejercicio profesional libre una vez recibidos, en un empleo dentro de alguna órbita estatal, en algún sistema de pasantías, u otros. De manera que la construcción colectiva del conocimiento, junto a la combinación de aspectos teóricos y prácticos, deviene necesaria, también, atento la ubicación de mi campo disciplinar de grado.

Entonces se advierten combinados varios factores que permiten comprender el perfil académico de los estudiantes de Derecho Social: el grado curricular avanzado de la materia, el nivel de conocimientos con que cuentan los estudiantes y que se deriva del anterior dato, la necesidad de complementar la capacitación teórica con la práctica en orden a la gran salida laboral que tienen los temas vinculados con el derecho del trabajo y la seguridad social, y también la enorme responsabilidad que a la institución académica le cabe al momento de formar futuros profesionales, esto último en atención al perfil que se viene defendiendo hace ya tiempo, y que fuera seguido también por quienes trabajaron en la reforma del plan de estudios de la carrera de abogacía, persiguiendo el mensaje de formar abogados con conciencia social, interesados en los problemas del contexto comunitario, y comprometidos con el valor de justicia en cada situación en que pueden ser llamados a intervenir.

3.- Propósitos de la enseñanza de los despidos discriminatorios.

Al decir de Davini, programar la enseñanza, tiene un triple nivel incidencias positivas, de manera que se facilita por su intermedio, las decisiones del profesor (decisiones en la construcción de su propuesta y en la elaboración de la estrategia de enseñanza adecuándola a los alumnos y al contexto particular), la anticipación de las acciones (organizando los contenidos, las metodologías y las actividades de los alumnos), y la necesaria comunicación que debe intentar

facilitar, como forma de transmitir las actividades, pero también las intenciones educativas (2008:168).

En ese marco, los propósitos de enseñanza que persigue la presente propuesta de innovación remiten a:

- a.- analizar desde lo jurídico, pero también desde lo socio cultural y político, el tema central de los despidos discriminatorios;
- b.- problematizar las formas de extinción del contrato de trabajo en medio del desarrollo de lo que es llamado como contrato de trabajo, para algunos otros vínculo jurídico laboral;
- c.- permitir intercambiar experiencias y comentarios en derredor del tema de los despidos injustificados agravados, propendiendo a la comprensión más acabada del instituto seleccionado;
- d.- activar la crítica y la construcción grupal de los contenidos relacionados con los despidos discriminatorios;
- e.- pensar en conjunto posibles reformas al sistema regulatorio nacional en materia de los despidos injustificados agravados;
- f.- relacionar la teoría con la práctica, a los fines de facilitar el conocimiento de las posibles alternativas a las que puede recurrir el profesional de las ciencias jurídicas cuando tiene que trabajar sobre un punto como el seleccionado;
- g.- deconstruir una práctica habitual de la enseñanza, con el fin de generar nuevas estrategias trabajo que supongan conferir una rol más participativo a los estudiantes.

Como se observa, traté de seleccionar algunas ideas que entiendo importantes tener en cuenta al momento de trabajar con el tema actual de los despidos discriminatorios, recuperando varias cuestiones que escribí a lo largo de esta propuesta.

La idea central en la que pienso cuando campeo en el tema seleccionado, es activar mecanismos dinámicos que permitan a los estudiantes comprender más acabadamente el tópico central de los despidos discriminatorios. Para ello, se proyecta analizar una forma especial de extinción del contrato de trabajo, permitiendo que se traigan a colación tópicos puramente jurídicos (qué dice la norma argentina, qué opiniones fueron expresadas a través de la jurisprudencia, qué criterios orientadores generales más se destacan en la opinión de los autores especializados, qué propuestas de reformas podrían

trabajarse en derredor del tema central analizado) pero también otros que, aún del orden de las ciencias sociales en general –y que no remiten puramente a lo legal y su análisis-, son muy útiles y enriquecedores para tenerlos en cuenta, como las valoraciones individuales y colectivas, los juicios personales, los ejemplos de allegados, y las experiencias individuales relacionadas con actos de discriminación. Lo cual tiene entidad como para permitir que, con la utilización de los dispositivos adecuados, se eleve la participación de los estudiantes, confiriéndoles a los mismos un rol más protagónico en la relación educativa, alejándolos de la posición de meros auditores pasivos (al estilo de lo que Paulo Freire describió como educación bancaria), e incentivando sus facetas de creadores y promotores de su propio conocimiento, ello a partir de la reflexión, de la sensibilización social, y de la crítica sobre un tema que resulta centralmente problemático en nuestra realidad actual como es la discriminación social.

De ahí la importancia de interpelar mi propia práctica, ello en cuanto a la responsabilidad que me cabe como docente en las arenas destinadas a dinamizar el proceso educativo, ahora a partir de la utilización de un nuevo dispositivo que propenda a lograr una mayor y mejor participación de los estudiantes.

En efecto, el futuro abogado debiera saber lo central de la técnica jurídica legal, pero también tendría ser entrenado, como operador de una ciencia social, en otros aspectos que tiendan a trabajar sobre aquella a partir de un punto de vista superador de la faceta memorística de la norma escrita, y orientado más al análisis y reformulación crítica de la misma, promoviendo de esa forma un estudio más real y contextual de los temas analizados.

Entonces, la importancia de la selección efectuada radica no solamente en promocionar la faceta defensiva y argumentativa de cada futuro graduado, sino también en cultivar el rol ciudadano que todos debiéramos cumplimentar en cuanto a la discriminación social, causal de incontados malestares, y fuente de numerosas preguntas e inquietudes que dan lugar muchas veces a sentimientos e intereses encontrados, así como también a la reproducción cada vez más creciente de un ánimo de justicia cuyo mensaje, por su amplitud, suele exceder lo que en definitiva pueda decir o no una ley sancionada por el Estado.

Rememorando al maestro Carlos Cossio, diré que el derecho no es únicamente norma (ley escrita, al decir de Hans Kelsen) sino conducta humana en relación, o interferencia intersubjetiva. Ese aspecto social, que supone la vinculación con el otro de forma permanente, es algo central en el tema de los despidos discriminatorios y en la ciencia jurídica toda.

4.- Resolución metodológica de la propuesta.

4.1.- Generalidades.

La propuesta que ahora diseño 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.

4.2.- 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 estudiado 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 “estrategia 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 incomprensible 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.

4.3.- Desarrollo específico de la innovación. Fundamentación y diseño de la secuencia didáctica.

La innovación que propongo es enseñar el tema de los despidos discriminatorios a través de la película norteamericana “Philadelphia”¹⁰, 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 protagonista¹¹.

¹⁰ Film producido y dirigido por Jonathan Demme, Estados Unidos, año 1993, y protagonizada por Tom Hanks y Denzel Washington. Película perteneciente al género drama.

¹¹ Resumen del film: La película relata la experiencia de un joven y prometedor abogado llamado Andy Beckett (Tom Hanks), cuya vida adquiere un rumbo dramático cuando se entera que había contraído la enfermedad de VIH. Transcurrido el tiempo, y prestando servicios para un prestigioso estudio de abogados de la ciudad de Philadelphia (firma Wyant, Wheeler, Hellerman, Tetlow & Brown) –época durante la cual mantiene en reserva su sexualidad y enfermedad hasta que esta comienza a deteriorar su salud y se hace notoria por las lesiones cutáneas provocadas por su inmunodepresión-, en su lugar de trabajo se despierta la sospecha

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 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 resumen, creo que la película seleccionada, sirve como un aporte pedagógico muy importante para poder activar las útiles y valorables combinaciones que puede tener el cine con el derecho, dinamizando la enseñanza sobre aspectos formativos más prácticos en beneficio de los estudiantes, y también permitiendo al docente valerse de nuevas estrategias de trabajo que actualicen su forma de organizar una clase, dinamizando estilos y mecanismos de aprendizaje muy útiles en el ámbito universitario.

Metodológicamente, la propuesta diseñada implica una innovación porque, en base a una interpelación previa de mi práctica docente, supone introducir una variación a la estrategia con la que he tratado de enseñar el tema de los despidos discriminatorios en el tiempo que llevo como docente a cargo de una

de su padecimiento de salud, lo que motiva al directorio del bufete de abogados que lo despidiera alegando negligencia en el ejercicio de su profesión (específicamente, aducen que Andy casi les había hecho prescribir una causa judicial de un monto económico muy importante, acusándolo de haber extraviado la demanda que el mismo había elaborado, horas antes de que venciera el plazo para su presentación. Misteriosamente, en la última hora la demanda “aparece” en el estudio). Producto de ello, Andy Beckett decide contratar al abogado Joseph Miller (Denzel Washington) con quien había tenido una serie de altercados en algunos expedientes judiciales (de hecho lo contrata porque, con anterioridad, diez abogados se habían negado a defenderlo) para que lo patrocine durante el juicio entablado contra la firma de abogados antes mencionada. En medio de dicha trama, surgen inseguridades, miedos, actos de profunda discriminación laboral y social de parte de varios actores. El nombre de la película se debe a que se asocia a la ciudad de Philadelphia con el amor y la hermandad, siendo ese lugar, también, en donde se declaró la independencia de los Estados Unidos, dato que circunda el tópico de los derechos humanos vinculado a la película elegida.

comisión, activando nuevos dispositivos que creo son muy útiles por lo antes dicho, y sembrado con ello un camino que busca la participación más activa de los estudiantes y el incremento de las reflexiones colectivas, así como también la construcción de un conocimiento crítico que apunte a la comprensión del tema de los despidos calificados como los más gravosos por los daños que le causan al trabajador o trabajadora, afectados.

Propongo trabajar, entonces, a partir de la idea de la educación y la formación profesional cimentadas (desde el cine) en la sensibilización y en la emotividad como cualidades propias del arte audiovisual, en procura de lograr con ello un tipo de conocimiento que integre no solamente a las normas, sino también a otro conjunto de componentes (valoraciones, creencias, juicios individuales y sociales, sentimientos ocultos y expresos) que en definitiva puedan ayudar a comprender la realidad de una manera mucho más completa y comprometida, colaborando de la misma forma para la formación práctica y crítica del futuro abogado.

Se desarrolla a continuación la secuencia didáctica diseñada.

Primer momento:

Este primer momento 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, y que a continuación se detallan:

- a- ubicación tempo espacial de la película;
- b- personajes principales, y algunos secundarios (respecto de éstos últimos, los que estimen mayormente influyentes en el desarrollo de la trama filmica)
- c- problemática central de la película;
- d- anotación de las problemáticas que se estimen como secundarias, aunque complementarias;

e- rol que cumple, dentro de la película, el abogado y su ejercicio profesional;
f.- desenlace del film, pensando y apuntando en las incidencias que hubiera tenido el derecho interno argentino en la trama de la película, ello en base a los temas ya dados.

El fundamento de esa consigna inicial radica en que, como lo ha escrito Mario Ruiz Sanz (2010:12), si bien la proyección de secuencias de las películas pueden ser una estrategia pedagógica viable dentro de la clase (si es que no se puede proyectar toda la película), al menos se debiera indicar que vean la cinta entera en su casa, y de manera previa al encuentro, a los fines de lograr una comprensión mucho más acabada de la temática y problemática ventilada en la grabación. Escribe, en ese tramo, que “el arte mutilado, sin duda, pierde intensidad”.

También, se orientará a los estudiantes con una lectura bibliográfica introductoria de los aspectos más destacables del tema de los despidos discriminatorios. El material de lectura lo constituye un texto -manual- cabecera para el desarrollo de la primera parte del curso (atinente al derecho individual del trabajo, dentro del cual se ubican los despidos agravados).

Esta instancia de lectura previa a la clase se torna relevante para que los estudiantes se aproximen a conceptos claves que luego serán retomados en el segundo momento e intenta modificar la práctica de que la lectura se posponga sólo a las instancias previas a los exámenes parciales o finales.

En el marco de la lectura introductoria encomendada, se indicará a los estudiantes que elaboren un pequeño glosario en donde apunten los conceptos o palabras clave del tema, para luego retomar ese contenido en el encuentro presencial.

Segundo Momento:

En el encuentro presencial, a partir de la recuperación del glosario antes referenciado, se pondrán en común los aspectos más importantes del tópico atinente a los despidos discriminatorios. Se contextualizará el problema, se efectuará una conceptualización inicial, se referirá a las diferencias existentes entre el despido discriminatorio y otras figuras de despido ya estudiadas (específicamente con las que se apuntaron en el gráfico inserto en el apartado

VI.1), y se mencionarán las consecuencias jurídicas más destacables del mismo.

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, ello en torno del rol de futuros abogados y su articulación con la faceta cívica (qué opinan como ciudadanos). Se hará hincapié en la relevancia de recuperar tanto el trabajo inicial de visión de la película, como el glosario construido en el momento previo a la clase.

Se orientará a los grupos en el análisis de las situaciones, especialmente en la identificación de los aspectos del campo disciplinar del Derecho Social (con foco más que nada en el tema de los despidos discriminatorios) que observaron se ponía en juego en cada escena (de ahí la utilidad de la lectura previa y la presentación inicial del tema por parte del profesor). En tal sentido, se indicará que el estudio que cada grupo haga de la escena asignada, además de incluir componentes disciplinares, incorpore también valoraciones personales, relación con la experiencia propia o de algún allegado, así como también ejemplificaciones de otras formas de despidos discriminatorios.

Se asume que la estrategia planificada posibilitará a los estudiantes socializar experiencias propias o ajenas, valoraciones, sentimientos de justicia o de injusticia.

Se les propondrá 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, ya sea en cuanto a la faceta legal normativa, así como también en relación al sistema de administración de justicia y organización del mismo.

Como tarea de síntesis de la discusión y reflexión, se propondrá que cada grupo elabore un título para identificar la escena analizada, y una pequeña síntesis de la discusión desarrollada para compartir oralmente con sus

compañeros (lo cual va a permitir que se rememoren las escenas una vez que comiencen las exposiciones).

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.

Es importante señalar que si bien la actividad focaliza, a través de la película como caso de análisis, a los despidos discriminatorios vinculados con la orientación sexual y la portación de enfermedades venéreas, en el momento de elaborar las conclusiones generales se ampliará dicho tópico a otros casos o ejemplos que puedan englobarse en el tema de la clase: despidos de la mujer embarazada o persona que ha contraído matrimonio, la persecución de un trabajador o trabajadora por ser representante sindical, o bien el despido (u otras formas de violencia) provocado por seguir determinadas posiciones religiosas o políticas; entre otros.

Escenas de la película para el análisis grupal:

Tanto el título como el resumen se elaboran para que forme parte de esta propuesta y ordene la misma, más no se piensa verbalizarlas en una primera instancia dentro de la clase, ello a fin de fomentar la creatividad y elaboración de cada grupo.

a.- (minuto 3:40/5:00): No justice!. No Peace!.

Los abogados protagonistas (Andy Beckett y Joseph Miller), tienen una audiencia con una jueza de la ciudad de Philadelphia en donde, como contradictores, cada uno expone sus argumentos respecto a una causa con impactos ambientales. Al salir de la misma, ambos letrados ingresan a un ascensor en cuyas puertas (cuando la misma se cierra), aparece inscripta la frase No Justice!. No peace!, o sin justicia no hay paz que, a mi modo de ver, simboliza toda la película y ayuda a recrear, desde el inicio, la idea central que vertebra todo el film.

b.- (min. 8:30/12:45). El símbolo de las miradas.

El directorio del importante estudio jurídico en donde trabaja el protagonista (Andy), luego de una extenuante jornada de trabajo, convoca al mismo a una reunión privada en donde le asignan un caso muy importante del bufete, manifestándose todos coincidente con la capacidad de Beckett, ello aún cuando, por detrás, en realidad estaban poniendo en práctica su plan de asignarle una causa muy relevante, esconder la luego demanda escrita (al límite del vencimiento del plazo para su presentación en tribunales), y acusarlo de negligencia en el desempeño de sus servicios. Esa trampa astuta que construyeron en contra del empleado, fue a sabiendas de su estado de deteriorado de salud, y a los fines de camuflar el despido discriminatorio bajo una supuesta causal de justificación.

c.- (min. 22:50/27:15). “Sentimos que no es justo retenerte en la compañía si tu futuro es limitado”.

Recordando, Andy Beckett relata a Miller su experiencia vivida a partir de despido materializado por el estudio en donde trabajaba. Acusado de haber puesto en peligro la demanda del importante caso asignado, el protagonista es tildado de incompetente, distraído, y poco previsor y, como consecuencia, resulta despedido de la firma en donde se desempeñaba.

d.- (min. 33/40). “Los prejuicios que rodean al sida provocan una muerte social que precede a la muerte física”.

Investigando en una biblioteca pública, Andy resulta discriminado explícitamente tanto por un empleado de la institución –que lo invita a una sala privada para investigar, luego de que es informado por el protagonista de que padece sida, ello atento la bibliografía consultada-, así como por algunos de los lectores que, de manera poco disimulada, se levantan y se apartan del lugar en donde el mismo se encontraba sentado leyendo. En esa escena, Beckett y Miller tienen una nueva conversación, ocasión en la que el último acepta el caso e inicia el patrocinio.

e.- (min. 42:05/42:50). “Andy trajo el sida a nuestras oficinas, por qué nosotros tendríamos que tener compasión por él?”.

Miller –abogado de de Beckett-, concurre a un espectáculo deportivo en donde se encontraba el socio principal del estudio en donde Andy trabajaba, y le hace llegar una citación judicial que dará comienzo al pleito que vertebra la película. Dicha intimación es tomada como una ofensa por los socios principales de la firma, interpretando que serían expuestos ante la comunidad judicial de Philadelphia y que se afectaría su prestigio. Ante ello, se rechaza la posibilidad de formalizar un arreglo extrajudicial, manifestando la frase que resume este sub apartado.

f.- (min. 1:05:40/1:06:45). “El odio generalizado a los homosexuales”.

En su defensa, Miller –interpretado por Denzel Washington-, toma la palabra y expone ante la audiencia judicial la profunda situación de discriminación a que son sometidos los homosexuales, independientemente de que se esté ante un dato íntimo de la persona.

g.- (min. 1:29:25/1:30:25). La ley, el abogado, y la excelencia.

Interpelado por su abogado, Andy Beckett responde acerca del por qué de su pasión por el derecho, y su consideración del rol del buen abogado. En cuanto a lo primero, afirma que es importante –en su caso-, amar la ley, y llevar hasta la excelencia su práctica. En relación a lo segundo, da cuenta que “en ocasiones llega a ser parte de una justicia que se aplica, y eso es realmente emocionante”. Como se ve, el protagonista refiere al derecho no solamente desde su faceta estática, sino también dinámica y concreta, dando cuenta esto último de la importancia de la eficacia del derecho, y del respeto por la ley.

VII.- Algunas propuestas para evaluar la experiencia.

Con la anterior combinación entre derecho y cine, considero que se pueden entrecruzar estrategias de enseñanza que permitan lograr una mejor comprensión del tema seleccionado, incentivando la crítica y el aprendizaje colectivos, así como también desarrollando la faceta competencial de los futuros abogados a partir de la combinación de aspectos teóricos con los prácticos.

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.

VIII.- Conclusiones.

El presente trabajo posibilitó el diseño de una propuesta de enseñanza innovadora en el marco de la asignatura Derecho Social (del Trabajo y la Previsión) que enseñó en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la

UNLP. Esa innovación se vinculó a la enseñanza de los despidos discriminatorios.

Partí de un diagnóstico inicial que fue detallado en las primeras páginas, ocasión en la que puse de manifiesto una situación problemática consistente en que dentro de las clases de la carrera de abogacía desarrollada en mi facultad suele prevalecer la enseñanza de tipo expositivo explicativa, en la cual el docente desarrolla los puntos centrales de la parte del programa atinente a cada encuentro, sin que se tengan en cuenta estrategias de enseñanza basadas en una mayor (y planificada) participación de los estudiantes de grado. El docente “habla a lo Pinti” escribieron, desde un análisis sociológico, las profesoras González y Cardinaux como parte de la referencia que pretendió hacer foco en ciertas particularidades de la enseñanza en abogacía.

Con el fin avanzar en un diseño de clase que sirva como aporte para tratar de mejorar la forma de trabajo antes descripta, seleccioné un punto del programa de la materia Derecho Social: el atinente a los despidos discriminatorios.

Tal como lo explicité en el apartado fundamentación, elegí ese tema/problema del programa porque resulta sumamente relevante no sólo para el campo del derecho sino también para toda la sociedad, en orden al alto impacto de sus causas y consecuencias. También, porque supone trabajar explícitamente dimensiones del ejercicio profesional del abogado que no aluden exclusivamente al campo normativo jurídico, sino también a otras facetas sociales que la atraviesan, tales como valoraciones personales o sociales, la implicación de las experiencias propias y ajenas, los sentimientos de justicia o injusticia, entre otras.

A partir de la delimitación de este eje del programa, me propuse analizar la relevancia que él adquiere en las definiciones curriculares y específicamente en el marco de la asignatura en la que soy docente, incluyendo una mirada que asume la formación universitaria no solamente desde la faceta teórica, sino también desde una coadyuvante mirada práctica y crítica.

Llevé a cabo esa tarea aplicando los aprendizajes adquiridos en la carrera de Especialización en Docencia, los que provinieron nos solamente de las lecturas asignadas en cada curso, sino también de las explicaciones y recomendaciones de los docentes y de las experiencias verbalizadas por mis compañeros.

En términos generales, la carrera amplió no solo mi concepción de la enseñanza, sino también un campo sembrado por nuevas habilidades para poder enseñar la ciencia jurídica desde una mirada no abocada exclusivamente al análisis de la norma, capacitándome en nuevas facetas competenciales que considero relevantes a fin de diseñar por mí mismo nuevos dispositivos de innovación, como traté de poner en práctica en este trabajo final.

En un tramo complementario, el posgrado docente me condujo a elaborar nuevas investigaciones con una seriedad y objetividad alejada de la mera descripción semántica de figuras jurídicas, como ocurre en muchos campos disciplinares de mi carrera de grado.

Algo a destacar de la Especialización en Docencia, es el carácter interdisciplinario de los cursantes. El hecho de conocer la realidad educativa y estrategias aplicadas en otras casas de estudios distintas de la mía, conocer experiencias de docentes pertenecientes a otras carreras, ya sea en cuanto a la enseñanza, así como también en materia de elaboración de escritos o técnicas investigativas, fue elemental en mi proceso formativo.

Reconozco que inicié el posgrado en curso con un objetivo básicamente de acreditación en formación docente, pero también debo manifestar que en la hora en que escribo estas líneas, anida en mi persona un orgullo superador de aquel propósito inicial, ello en orden a haber podido encontrar un espacio de trabajo grupal intenso, serio, comprometido y de una elevación intelectual que en mi formación docente cumplimentó un papel muy importante.

Pretendí poner en práctica tan lozanos aprendizajes en este TFI dirigido a diseñar una humilde estrategia para mejorar la enseñanza de un tema relevante de la realidad laboral actual, como es la de los despidos discriminatorios. En este íter, mi objetivo no intentó ser únicamente disciplinar, sino también institucional al buscar valirme de nuevos mecanismos con que poder compartir una renovada tarea docente junto a mis colegas, dinamizando colectivamente la relación didáctica con los estudiantes de mi carrera de abogacía.

Como párrafo final, no me queda sino más que agradecer a quienes contribuyeron, cada uno desde su espacio en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, para que pueda capacitarme en el terreno de la educación superior, fértil en debates y aportes con entidad como para

mejorar mi tarea docente cotidiana, formándome en contenidos que ya estoy aplicando en la actualidad y en otros, como el diseño de la innovación desarrollada en este TFI, que es de futura implementación. Ello en una tarea que es realmente compleja como la docencia universitaria, pero que por suerte forma parte de una pasión personal que me motiva a trabajar y a mejorar, todos los días, dentro de la Universidad Nacional de La Plata.

IX.- 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.

BALBIN, Adolfo N. (2014). "El concepto de Derecho del Trabajo". Publicado en: *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Universidad Nacional de La Plata, año 12 nro. 45, págs. 358 a 375.

BALBIN, Adolfo N. (2017). "Discusiones en torno a la esencia del vínculo jurídico laboral". Publicado en: *Revista Derechos en Acción (ReDeA)*, edic. invierno, páginas 79 a 95.

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

CHIRINOS, Bernabé (2009). *Tratado de la Seguridad Social*. Buenos Aires: La Ley.

COSCARELLI, María R.; ALFONSO, Malena; CIANFARDO, Amalia; PICCO, Sofia (2003). *Institución y curriculum*. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

COSCARELLI, María R.; PICCO, Sofia (2006). "Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: Aportes para la reflexión". Publicada en: *Revista Escenarios*, Facultad de Trabajo Social de la UNLP, año 6, nro. 11, mes de noviembre, páginas 35 a 44.

COSCARELLI, María R. (2010). "El proyecto educativo y la Institución". Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

COSCARELLI, María R.; CORDERO, Silvina; ORELLANO, Verónica; PICCO, Sofía (2014). "El compromiso con la transformación social: Cuestión ineludible de la didáctica crítica". VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Disponible en Memoria Académica y, on line, en el siguiente enlace: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47970/El_compromiso_con_la_transformaci%C3%B3n_social_cuesti%C3%B3n_ineludible_de_la_did%C3%A1ctica_cr%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DAVINI, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

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

DE ALBA, Alicia (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (versión on line en <https://www.rae.es/>)

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. N° 17. Miño y Dávila.

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

EDELSTEIN, Gloria (2014) "Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias de posgrado". Publicado en: *La experiencia interpelada. Políticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Morandi-Ungaro (compiladoras). La Plata: Edulp.

ETALA, Juan José (1966). *Derecho de la Seguridad Social*. Buenos Aires: Ediar.

EZCURRA, Ana María (2011). "Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial". Los Polvorines, General Sarmiento: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, Colección Educación, Serie Universidad.

FELDAMN, Daniel (2015). "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad". Publicado en: *Revista Trayectorias Universitarias*, nro. 1, vol. 1, páginas 20 a 27.

FERNÁNDEZ MADRID, Juan C. (2007). *Tratado Práctico de Derecho del Trabajo*. Buenos Aires: La Ley.

GAJATE, Rita (2017). "Habilidades y competencias profesionales en Abogacía: hacia la reconfiguración de la enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales". Publicado en: *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, nro. III Extraordinario, La enseñanza del derecho. Debates y reflexiones. Edit. La Ley. Páginas 189 a 214.

GATTI, Ángel Eduardo (2015). *Derecho del Trabajo. Manual de las relaciones individuales*. Buenos Aires: Ed. B de F.

GONZALEZ, Manuela; CARDINAUX, Nancy -coordinadoras- (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*. La Plata: Edulp.

GONZALEZ, Manuela (2017). "Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente a nuevo Plan de Estudios". Publicado en: *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, nro. III Extraordinario, La enseñanza del derecho. Debates y reflexiones. Edit. La Ley. Páginas 101 a 117.

LITWIN, Edith (2006): El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. Publicado en: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46, páginas 27 a 31.

LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

LUCARELLI, Elisa (2004). "Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?". Ponencia presentada en la 3ª Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria-Universidad Nacional del Sur, mes de junio.

MORANDI, Glenda (1997). "La relación de teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la UNLP, ciudad de La Plata.

ORLER, José (2017). "Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas". Publicado en: *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, nro. III Extraordinario, La enseñanza del derecho. Debates y reflexiones. Edit. La Ley. Páginas 119 a 143.

PERRENOUD, Phillipe (2004). "De la práctica reflexiva al trabajo sobre el hábitus". Publicado en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Ed. Graó.

PICCO, Sofía, y COSCARELLI, María R. (2011). "Formación docente y protcurrículum: Elementos para pensar la responsabilidad profesional". Publicado en: *Revista Didac*, nro. 58, páginas 41 a 46.

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.

SALINAS, Dino (1994). "La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?". En Angulo F. - Blanco N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe. España, páginas 4 a 18.

SALINAS, Dino (1997). "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". En *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*, Poggi Margarita (compiladora). Buenos Aires: Kapelusz.

STAGNARO, Andrés (2018). *Y nació un derecho. Los Tribunales del Trabajo en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

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.