

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**“ENSEÑAR DERECHO, AL REVÉS.**

**HACIA LA INCLUSIÓN DE NUEVAS MODALIDADES Y SOPORTES EN**

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO”**

*“En este sentido, como se puede afirmar,  
que es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento  
de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de  
contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo  
sujeto del proceso de aprenderlos.”*

*(P. Freire)*

**Alumna: Sofía Cirille**

**Directora: Ana María Úngaro**

**Modalidad: INNOVACIÓN**

RESUMEN DE LA PROPUESTA.....	4
CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y EL ABORDAJE METODOLÓGICO DEL TFI.....	5
OBJETIVOS DEL TFI .....	7
PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....	9
REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO . TIPO DE ENSEÑANZA ACTUAL. HACIA UN MODELO QUE INCLUYA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	11
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. LA IMPORTANCIA DE “EL OTRO” EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	15
EL ROL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. DE LA VERTICALIDAD A LA HORIZONTALIDAD. DE ACADÉMICO A FACILITADOR .....	17
EL MÉTODO DE CASOS. MODALIDAD. BENEFICIOS .....	19
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	21
DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	29
DE LA TEORÍA A LA PRACTICA: IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN PROPUESTA.....	37
EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	41
ENCUESTAS.....	42
CONCLUSIONES .....	51
BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXOS.....	55

ANEXO I: CUENTO “SIMULACROS” (CORTÁZAR).....	55
ANEXO II: DOCUMENTAL “EN CARNE PROPIA” (ONG ECOS DE SALADILLO).....	58
ANEXO III: CORTO “LA ABUELA GRILLO”.....	58

## RESUMEN DE LA PROPUESTA

En una enseñanza tradicional y predominantemente academicista como lo es la enseñanza de las ciencias Jurídicas, el presente trabajo propone la inclusión de nuevas formas en el proceso de aprendizaje del Derecho, más específicamente en la materia Derecho Administrativo.

En otras palabras, se trata de la deconstrucción de la modalidad de enseñanza del Derecho, invitando al docente de la carrera de abogacía a bajar del pedestal de roble en donde lo ha ubicado la tradición institucional, para tomar un nuevo rol en el aula y en el proceso de aprendizaje.

De esta forma, se propone como innovación:

- (i) La inversión del orden habitual de enseñanza, comenzando la clase desde la problemática para el posterior abordaje teórico.
- (ii) Un nuevo rol del docente en la enseñanza de la abogacía, dejando de lado la clase magistral y dando lugar al docente como moderador de situaciones que este puede generar en el recinto áulico,
- (iii) El fomento de los vínculos inter-estudiantiles, mediante el trabajo en grupos y el debate en la clase.
- (iv) La utilización de soportes audiovisuales y de piezas artísticas o literarias como recursos para la enseñanza del Derecho administrativo.

## **CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y EL ABORDAJE METODOLÓGICO DEL TFI**

La temática elegida para el desarrollo de TIF se encuentra bajo la modalidad de una propuesta de innovación, consistente en una nueva estructura para la enseñanza del Derecho, particularmente de la asignatura Derecho Administrativo. Esta asignatura se ocupa de la rama del Derecho que trata de resolver las problemáticas que se suscitan entre los particulares y el Estado.

La materia de Derecho Administrativo II se ubica en el 4to. Año de la Carrera de Abogacía y presenta varias aristas que hacen a la formación del abogado, tanto teórica como ideológica: pensar el rol de los particulares en torno al estado, así como pensar los derechos y obligaciones que tiene en ente estatal en pos del interés público y el bien común, en este sentido aporta a la formación una amplia variedad de opiniones, debates, y herramientas.

El estudiante de abogacía, en la materia de Derecho Administrativo, entiende que existen varias respuestas correctas a la misma pregunta, dependiendo de la postura ideológica que asuma en torno a la construcción de dicha respuesta.

Actualmente, esta materia se sigue enseñando de manera tradicional, es decir, con el docente que expone el tema teórico para luego, con suerte, debatir o realizar un Trabajo Practico en torno a ello.

El trabajo práctico es concebido como la instancia de fijación de los contenidos ya vertidos por el docente en la clase magistral. Esta modalidad, si bien guarda relación con la tradición de enseñanza de las ciencias jurídicas, deja fuera del debate situaciones que podrían contribuir a la formación del pensamiento crítico de aquel estudiante de 4to. año de abogacía.

Retomando el eje del TIF, cabe resaltar prima facie que se propone una inversión de ese orden: ocupando un primer lugar con un trabajo práctico o soporte audiovisual que introduzca la problemática, para luego ver el abordaje teórico con el docente. Particularmente, en la materia Derecho Administrativo, se propone la

utilización de esta estructura en el abordaje del tema “Restricciones Administrativas” o “Derecho administrativo ambiental” ya que son unidades del programa que engloban escenarios sociales que dan lugar al despliegue de diversas opiniones en torno a las problemáticas que tratan. Esta estructura plantea, entre otras cuestiones que se desarrollarán infra, nuevos soportes los cuales pueden consistir en diversos disparadores de áreas no necesariamente jurídicas como pueden ser expresiones artísticas (literatura/imágenes), la proyección de audiovisuales (películas/documentales) o inclusive coordinadas concretas de un caso hipotético particular.

Si bien dicha propuesta se encuadra institucionalmente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, y particularmente en la enseñanza del Derecho Administrativo, la misma pretende servir como modelo para que otros docentes comiencen a incluir en sus prácticas educativas otros elementos que permitan palpar en el aula las problemáticas reales, a las que luego se aplican los mecanismos jurídicos que se enseñan.

Asimismo esta práctica permitirá vislumbrar y reconocer otras posibilidades en la enseñanza del derecho, como interpelar el orden en que tradicionalmente esta disciplina se enseña: en lugar de ver primero las herramientas legales (leyes, disposiciones, recursos) para luego ver que pueden aplicarse, ver primero la problemática social actual, para luego aprender en torno a ella tanto el rol el abogado en torno a tales problemáticas, como los posibles medios que este tiene para resolverlas.

Por otra parte, la innovación propuesta incluye un debate entre los estudiantes generando, como se detallara infra, un espacio propicio para el fortalecimiento de vínculos y aprendizaje cooperativo.

## OBJETIVOS DEL TFI

Expuesto el campo problemático de la práctica, el cual puede resumirse en (i) posibilidad (y necesidad) de inclusión de otras formas de enseñar el derecho, (ii) tendencia tradicionalista y academicista, (iii) “deshumanización” del Derecho, (iv) individualidad profesional, desde el momento mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje del mismo, se exponen a continuación los objetivos de la innovación que se propone:

En primer lugar, existe un objetivo GENERAL de esta innovación, a largo plazo, que consiste en el cambio de modalidad de enseñanza del Derecho, en pos de lograr que el educando se forme no solo en la faz teórica-jurídica sino también desde el punto de vista práctico, ideológico, humano e inclusive emocional; a través del conocimiento de las problemáticas concretas o hipotéticas existentes a las que pueden aplicarse las herramientas jurídicas que va incorporando a lo largo de la carrera, y de la interacción de tal razonamiento con el de sus pares.

Este TFI propone como objetivo general, elaborar una propuesta de enseñanza innovadora, una estructura de clase que puede servir de modelo a lo largo del espacio curricular, con temáticas específicas que lo permitan.

A partir de la estructura propuesta, se persiguen los siguientes objetivos específicos o particulares:

- Diseñar situaciones que permitan problematizar aspectos del derecho administrativo a partir del uso de materiales no jurídicos.
- Aportar situaciones concretas que contribuyan a la reflexión en tono de la problemáticas específicas de ciertas áreas del derecho administrativo, particularmente de aquellas que presentan un abordaje a aristas socio-culturales.
- Proponer una metodología de trabajo que habilite la discusión grupal sobre el rol profesional del abogado.

- Generar un espacio propicio para el fortalecimiento del vínculo social entre estudiantes.
- Promover que el docente de Derecho también intervenga desde un plano horizontal o moderador, en torno a situaciones que se desenvuelven en el aula.



### LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Antes de abarcar el desarrollo teórico del contenido propuesto, resulta menester delimitar conceptualmente la innovación educativa. Enseña Lucarelli que la misma se basa en dos notas esenciales: (i) la ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y (ii) el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva. Entender esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

Aplicado ello al caso concreto, este trabajo pretende invitar a pensar la enseñanza del Derecho de manera distinta a como se ha practicado durante siglos, esto es, deconstruir el método para lograr distintos resultados.

La delimitación conceptual de lo que significa una “innovación educativa” ha sido motivo de disenso en los últimos años, en primer lugar porque resulta difícil llegar a un acuerdo sobre qué es innovador y qué no lo es. Asimismo, resulta ser un concepto distinto según el contexto, ya que lo que puede ser innovador para cierto sector o región, puede no serlo para otra. Por otra parte, tampoco resulta sencillo delimitar el contenido de la expresión, ya que algunos autores han reducido el concepto a la innovación tecnológica e inclusión de tecnología, cuando lo que referimos con innovación educativa resulta ser más abarcativo que ello.

Barraza Macías (2013; p.12-17) brinda una definición conceptual indicando que “La innovación educativa es un 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.” Asimismo, plantea

que el enfoque crítico progresista de la innovación educativa se sustenta en la resolución de problemas, la gestión democrática, experiencia personal, cooperación, integralidad, dirección, carácter, descentralización, objetivo.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la innovación propuesta (inclusión de soportes audiovisuales en la enseñanza del Derecho) busca, en el educando:

- La promoción de pensamiento crítico del contexto sociocultural en que ha de desempeñarse como profesional.
- La relación del derecho con la actualidad sociocultural y la vida cotidiana.
- Generar espacios de interacción y dialogo entre estudiantes, tanto de debate como de fortalecimiento de vínculos entre ellos.
- El desarrollo de habilidades prácticas de resolución de situaciones concretas.
- El descubrimiento de nuevas incumbencias profesionales, a través de problemáticas específicas desarrolladas en clase.
- Posibilitar el atender temáticas que no están incluidas en la currícula de la carrera de abogacía (como es el caso del Derecho Ambiental, según la experiencia detallada en el punto 3.i)
- La relación de la profesión de la abogacía con otras áreas del conocimiento, entendiendo a ésta no como un compartimento estanco de conocimiento sino como una forma de resolver diversas situaciones prácticas que se muestran de diversas formas.

Este TFI desde sus marcos teóricos aborda las siguientes problemáticas que me permiten reflexionar sobre la enseñanza del derecho:

## **1. REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO . TIPO DE ENSEÑANZA ACTUAL. HACIA UN MODELO QUE INCLUYA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.**

La primer problemática que se presenta desde lo conceptual reside en la problematización acerca de la forma de enseñar el Derecho. Para tal análisis deviene necesario caracterizar la forma actual, tradicional, para luego y desde allí plantear la innovación en dicha modalidad.

La problematización acerca del proceso de enseñanza aprendizaje es, precisamente, lo que nos permitirá delimitar luego políticas institucionales en torno al interrogante sobre qué profesionales queremos formar. En este sentido Gloria Edelstein (2002, p.469) enseña: *“El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción exige cada vez mayor profundización sobre la cuestión disciplinar. Esto plantea paralelamente, interrogantes sobre la necesidad de recuperar aportes interdisciplinarios en la búsqueda de respuestas desde múltiples sentidos a las problemáticas que surgen en el campo de la enseñanza.”*

En otras palabras, si uno de los objetivos propuestos reside en la humanización y reflexividad del profesional del derecho que egresa de nuestra Universidad, debemos centrar el debate en torno a la forma de enseñanza impartida en la casa de estudios que lo forma.

La enseñanza del Derecho ha estado marcada por una fuerte tendencia academicista, lo cual ha marcado generaciones de abogados formados desde el saber académico, que repitieron esa modalidad al, eventualmente, luego convertirse en docentes. La deficiencia de estos profesionales en cuanto a la preparación practico-empírica fue lo que motivo al pensamiento de nuevas modalidades en torno a la enseñanza-aprendizaje del derecho.

La enseñanza academicista, que plantea al docente como un intelectual que “vierte” su conocimiento en el aula, fundamenta la autoridad del docente,

precisamente, en esa distancia académica que inclusive ha llegado a simbolizarse situando al docente en un pedestal sobreelevado. Asimismo, remarca la idea del estudiante como “tabula rasa”, identificándolo con la palabra “alumno” en el sentido etimológico de dicha expresión.

Esta propuesta de innovación implica, precisamente, la ruptura de esa tradición en la enseñanza de la abogacía, repensando al docente del derecho como facilitador de aprendizaje no solo de contenidos, sino también de valores. *“Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.”* (Giroux:1990; p. 7)

Comenzamos afirmando un postulado principal: no toda propuesta de trabajo educativo se limitará a cuestiones técnicas, sino que también tiene que ver con cuestiones éticas. Si bien la tecnificación de las prácticas formativas intenta identificar un conjunto determinado de situaciones que intervienen en ellas, para que una vez acotadas, sea posible su manipulación, control y gestión "científicos"... La formulación de estas variables posibilita la determinación racional y sistemática de una secuencia de acciones de docentes y alumnos; estructurando tecnológicamente los procesos educativos, a los que se los entiende como procesos que es posible predecir y controlar de manera eficiente, a través de acciones rígidamente establecidas. El momento de la acción se reduce a la aplicación de lo planificado, no siendo posible la reflexión en la acción como parte del modelo de comprensión de los procesos educativos. Esto supone un proceso de fragmentación de las prácticas a partir del establecimiento de secuencias de actuación y modelos normativo-prescriptivos paso a paso, que se plantean como una metodología científica.

Compartiendo las palabras de Morandi & Ros, los planteos críticos al enfoque tecnocrático coinciden en sostener que su razonamiento refuerza mecanismos de racionalización creciente de los procesos social- comunicativos de enseñanza, transformándolos en procesos técnico-instrumentales de actuación. La concepción o enfoque práctico o de "deliberación": la construcción de propuestas de formación entendida como una actividad ético-política. La incertidumbre de la

práctica educativa: entendiendo que los procesos educativos son procesos multidimensionales, determinados por todos los sujetos que participan en ellos, además de atravesados por los contextos histórico-sociales e institucionales en los que se desarrollan. Ello supone anclar a las prácticas educativas como prácticas sociales no plausibles de control técnico.

Resulta pertinente citar a Gloria Edelstein (1996, p. 78), quien enseña que: “Al priorizar una visión instrumentalista justificada desde el supuesto de la cientificidad, la Tecnología Educativa invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con otros temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. En el caso del método/metodología, se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas. Discurso tecnocrático que encuentra eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica.”

Ahora bien, resulta menester vincular esta deconstrucción del método, con el objetivo de generar en el educando una perspectiva crítica de lo que se pretende que aprehenda. En otras palabras, que el estudiante se perciba como sujeto de aprendizaje, y pueda construir el conocimiento a través del pensamiento crítico que puede generar alrededor de él.

Una de las tareas esenciales de la Universidad, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la Universidad promueva constantemente a la curiosidad del educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla". Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado, y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no solo el de receptor de la que el profesor le transfiera. (Freire: 1996; p. 116-117)

Cuanto más se vuelve el estudiante capaz de afirmarse como sujeto que puede conocer, tanto mejor desempeño tendrá su aptitud para hacerlo. “Desde la perspectiva progresista en la que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al

enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. (...) Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la autoría del conocimiento del objeto.” (...) la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la apertura total de profesor o de la profesora a la tentativa legítima del educando de tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aún, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice.” (Freire: 1996; p. 116-117).

Por último, cabe resaltar que el método propuesto pone en manifiesto el descubrimiento -por parte del estudiante- de los campos en los que puede desarrollarse como profesional. En este sentido, Diaz Barriga relaciona este concepto con el desarrollo curricular, ya que la curricula de la asignatura debería abarcar este aspecto (independientemente de las decisiones metodológicas del docente). El mencionado autor, postula que “si bien existe una tradición que privilegia la construcción de programas a partir de objetivos, consideramos que una superación que reclama la coyuntura presente de la educación es considerar la programación en el nivel de un plan global de estudios, a partir de competencias y desempeños profesionales, mientras que en el nivel de programas de estudios es indispensable centrarla en los contenidos. Esto permitiría conceder a los actores de la educación, maestros y alumnos, un espacio en el que pudiesen revalorizar el sentido del trabajo docente y de la actividad estudiantil, dado que ambos tienen una función diferente; en otros términos, abrir un espacio para objetivos con un sentido más trascendente” (Diaz Barriga:1997; p. 43). En otras palabras, y volviendo al eje propuesto, la inclusión de estas nuevas formas de enseñanza del Derecho, no solo pretenden romper con la modalidad impuesta por la tradición, sino que, a través de esa deconstrucción, propone que el estudiante universitario se autoperciba como sujeto de aprendizaje y sea capaz de descubrir, por si mismo y guiado por el docente, las distintas incumbencias profesionales que engloba la carrera que ha elegido.

## 2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. LA IMPORTANCIA DE “EL OTRO” EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

La innovación que se propone contiene un fuerte componente de interacción dual: (i) interacción entre el aula y el “medio” –inclusión de las problemáticas de ese medio socio-cultural mediante los soportes artísticos o audiovisuales elegidos por el docente- (ii) interacción entre estudiantes respecto a las problemáticas tratadas en clase.

En este punto cabe citar a Ortiz, Etchegaray y Astudillo (2006, p.10) cuando enseña que: *“es preciso contextualizar los contenidos disciplinares que enseñamos incluyendo las condiciones culturales y sociales donde se plantean, resuelven y hasta se transforman los problemas”*. En otras palabras, el conocimiento y delimitación de la problemática actual, deviene menester para el desarrollo práctico-pedagógico de las herramientas atinentes a resolverla. En el caso puntual del proceso de aprendizaje de normas jurídicas, resultará provechoso ahondar sobre la realidad sociocultural donde han de aplicarse dichas herramientas jurídico legales, para cimentar ese aprendizaje en una aprehensión crítica de tales herramientas, y no en un “acopio” de teorías sin asidero práctico palpable por el estudiante.

Asimismo, siguiendo la línea de dicho autor, también aparece la figura del aprendizaje cooperativo en pos de la percepción crítica de los conceptos aprendidos en clase. Más allá de que la innovación que se propone está pensada para alumnos avanzados en la carrera, resulta menester tener en cuenta que, además del aprendizaje que los alumnos han aprehendido en otras asignaturas anteriores en el trayecto curricular, éstos tampoco son una “tabula rasa” carente de todo conocimiento, sino individuos en permanente contacto con la realidad que abordamos y con sus pares. En este sentido Ortiz (2006 p.11) refleja: *“Buena parte de la vida institucional está regida por decisiones colectivas que exigen discutir y consensuar con otros”*.

Este espacio que propicia el debate entre pares, la construcción crítica de conocimiento, e inclusive la aceptación de opiniones y formas de resolución diferentes a la de cada educando también conlleva a pensar el docente en un rol

totalmente horizontal. Es decir, el docente pasa de ser (como se ha detallado en el punto anterior) el centro de la clase que “vierte” conocimiento a quienes lo escuchan, a ser un facilitador y moderador del debate e interacción que se propone. Aparece la figura del “docente coordinador” el cual, a diferencia de aquel que simplemente expone, además propone, interpela, reflexiona y llama a la reflexión.

El concepto de innovación trae aparejada una resignificación del rol de docente, que ahora es vértice de intervención en el aula, a través de la propuesta y supervisión de actividades pedagógicas. “En el caso del docente, planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida en que el docente haga suya esta propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante. Desde la perspectiva docente, otras dos cuestiones se entrelazan con estos planteos. En primer lugar, el análisis del poder en el momento de la ejecución de la actividad, poder que se visualiza en la definición de los tiempos, la delimitación de la actividad y su evaluación. Por otra parte, la profecía de autorrealización marca también un eje claro de resignificación a la hora de analizar las propuestas en términos de desafíos, posibilidades o irrealidades. En cuanto al segundo nivel de análisis el trabajo del alumno-, un punto central de nuestra preocupación reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como, por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tienen por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información. Estos cuestionamientos están vinculados a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento” (Litwin:1997, p. 66-67)



### 3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. DE LA VERTICALIDAD A LA HORIZONTALIDAD. DE ACADÉMICO A FACILITADOR.

Este TFI propone como innovación una estructura modelo de clase, que puede darse varias veces a lo largo del espacio curricular, con temáticas específicas que lo permitan. La estructura propuesta es la siguiente:

- 1.- Provisión de soporte artístico/audiovisual
- 2.- Debate general (docente moderador)
- 3.- Abordaje conceptual
- 4.- Debate en grupos
- 5.- Conclusión general.

Pues bien, cada una de esas etapas significa la aplicación de distintos métodos de enseñanza y, consecuentemente, un rol distinto del docente para su ejecución.

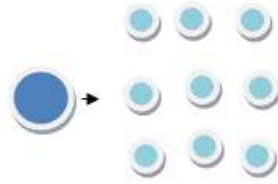
Con la decisión respecto al método de enseñanza a aplicar, el docente *“busca que quienes aprenden adquieran los conocimientos y los integren, desarrollando habilidades para conocer, manejar informaciones y seguir aprendiendo”*, (Davini 2008, p.75).

A continuación se grafican diversas formas de plantear el rol del docente en el aula:

#### A. Docente como centro de atención en el aula.

También suele conocerse esta forma como “Clase Magistral”. Los estudiantes se presentan como sujeto pasivo que recibe y procesa información.

Este es el modelo tradicional de enseñanza de las ciencias jurídicas, y es el modelo que, en la estructura planteada en este TFI, aparece solo en el momento del ABORDAJE CONCEPTUAL.

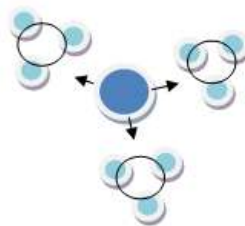


Davini aborda esta modalidad como “Método de transmisión directa”. En este modelo se ven acentuadas la observación y el procesamiento de información. Se transmite un conocimiento organizado destacándose la pasividad del alumno y las tendencias al aprendizaje memorístico.

#### B. Trabajo en grupo de conceptos vertidos por el docente.

Implica un rol activo del docente y de los estudiantes. En la estructura planteada se presenta en la etapa de DEBATE EN GRUPOS, y tiene como principales objetivos la construcción de pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo.

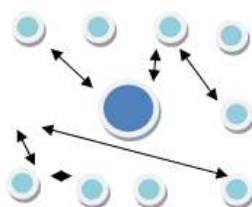
El docente interviene en cada grupo como guía, sin mayor interferencia en las construcciones grupales en torno a la problemática planteada.



El método facilita el ejercicio progresivo de la autonomía del estudiante a través del manejo de "primera mano" con las producciones escritas (Davini 2008, p. 96). *“Este método representa una alternativa de integración entre la instrucción (centrada en el profesor) con la enseñanza como guía (centrada en los alumnos). Más que pensar en exponer libremente, quien enseña deberá pensar*

*en proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya saben, y brindarles la confianza intelectual y afectiva: ellos son capaces de entender y utilizar los nuevos conocimientos en contextos diferentes.”*

C. Intercambio de ideas y conceptos libremente (siempre dentro de los parámetros marcados por el Docente). Docente como moderador, en relación cuasi horizontal respecto a los alumnos. Pretende una interacción grupal entre estudiantes y docente. En la estructura de TIF propuesta, aparece en la etapa de DEBATE GENERAL.



Podemos identificar esta modalidad con el método de diálogo reflexivo expuesto por Davini (2008, p. 103) en el cual dos o más personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión. *“Así, el diálogo reflexivo tiene protagonistas (quien enseña y los participantes como sujetos activos) y contenidos (la "materia" u objeto del diálogo); también, un vehículo o "medio" privilegiado, el lenguaje (la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje), y una dirección (construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar)”*.

#### **4. EL MÉTODO DE CASOS. MODALIDAD. BENEFICIOS.**

La primer etapa de la estructura propuesta puede consistir en las coordenadas de un caso –es decir, un caso lo suficientemente simplificado como para poder ser abordado en clase y servir de disparador para el posterior abordaje

teórico- para luego llevar a cabo el resto de la planificación en torno a las posibles resoluciones de dicho caso mediante el empleo de herramientas técnico jurídicas.

La idea, a su vez, es que –atento que la materia de marras se encuentra en el 4to. Año de la carrera- también historice todo lo ya aprendido a lo largo de la carrera y opine acerca de ello con sus pares, generando el escenario propicio para la deliberación acerca de la posible resolución de un caso. *“De acuerdo con estos aportes, el aprendizaje significativo sólo es posible cuando los alumnos relacionan, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento”* (Davini 2008, p. 96)

Enseña Schon (1992, p.14) que *“Tal vez, entonces, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan, por medio de la «forma correcta de decir», a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver”*.

Esta variante nos pone de frente con la modalidad “método de casos”, la cual también pretende ser abarcada por este TFI, ya que la innovación que propone bien puede ser el espacio propicio para el desenvolvimiento de esta modalidad.

Pues bien, el método de casos puede ser una herramienta más que provechosa para acortar esa brecha entre el conocimiento teórico y el práctico ya que, como dice el autor citado en el párrafo precedente la innovación genera el escenario por él descrito. La canalización de un caso en el recinto áulico como disparador, con un posterior debate y abordaje técnico por parte del docente sitúa al estudiante en una posición de “sujeto activo” frente a su proceso de aprendizaje ya que (i) elabora una posible estrategia de resolución (ii) la contrasta con sus pares, defendiendo sus argumentos o bien adhiriendo a sus compañeros de clase (iii) compara su posición con la esgrimida por el docente, quien puede brindar varias vías de resolución posibles a la problemática-disparador de la clase y (iv) vuelve a debatir el tema abiertamente en una conclusión general de la clase.

## **DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

Llegado este punto corresponde preguntarnos: ¿por qué esta propuesta consiste en una intervención educativa?. Vale recordar que, según enseña Remedi (2004, p. 2): *“cuando uno interviene, va intervenir tocando lógicas instituidas y esto no es tan fácil de realizar pero a su vez, sabemos que en toda institución, en toda práctica en la práctica del aula, hay procesos que se llaman instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas”*. En este caso concreto, la enseñanza tradicional es lo constituido. La enseñanza actual del Derecho deviene en décadas de docencia tradicional-academicista. La propuesta del presente TFI pretende manifestarse instituyente, pretende dejar en claro las falencias de esa forma de enseñanza, para dar lugar a una nueva forma de enseñar (y aprender) el Derecho, así como también generar un escenario propicio para el desarrollo de profesionales más críticos, mas humanos.

Como se trata de rever la enseñanza del Derecho, la presente propuesta consiste en una estructura que servirá de base / guía, al contenido que el docente elija como tal. Tal como se detallara infra –y como se expuso en los antecedentes que dieron lugar a esta propuesta de intervención-, se propone utilizar la siguiente estructura de clase como disparador de temáticas que no se encuentran abordadas por el currículum de la carrera, o bien, de aquellas que tocan de alguna forma la ética, o el debate sobre cuestiones que hacen al rol del abogado en la sociedad en cuanto a sus problemáticas específicas (medio ambiente, derechos humanos, genero, entre otras).

Se propone la siguiente estructura de clase:

- 0- Presentación de la modalidad de clase y objetivos
- 1- Organización de grupos de trabajo
- 2.- Introducción y consigna de trabajo

- 3-Provisión de soporte artístico/audiovisual.
- 4.- Debate en grupos.
- 5.- Debate general (docente moderador).
- 6.- Abordaje conceptual.
- 7.- Conclusión general y cierre plenario.

La cual será desarrollada a continuación:

### **Presentación de la modalidad de clase y objetivos**

Es el momento inicial de la actividad donde se da cuenta de las pautas y dinámica de trabajo, como también se explicitan los objetivos de la propuesta.

Se da claridad respecto de la metodología y la participación de los involucrados en el proceso de construcción y resolución de casos y de los contenidos a ser abordados.

Es la Instancia donde se establece el contrato pedagógico entre los participantes, sujetos activos del proceso formativo.

### **Organización de grupos de trabajo**

Enmarcados en una propuesta de trabajo colaborativo es necesario explicitara la propuesta metodológica y en ese contextos la organización de de los participantes es una instancia que amerita ser atendida ya que en muchos casos para el tratamiento de las problemáticas el perfil de los integrantes y su aportes es central para promover las discusiones y reflexiones que enriquezcan el ytrabajo con los contenidos.

### **Introducción y consigna de trabajo**

Al igual que la presentación es una instancia inicial que permite poner en contexto y enmarcar lo que se espera que los estudiantes resuelvan y de que

manera, estos aspectos se encuentran sistematizados en la consigna de trabajo que da pistas y orientaciones sobre los materiales con que se trabara y las discusiones sobre los contenidos dispuestos para la clase.

### **Provisión de soporte artístico/audiovisual.**

Se propone la elección de un material artístico o audiovisual que incorpore en el recinto áulico la problemática que se pretende abordar por parte del docente. Resulta menester que el material elegido no resulte ser un soporte clásico de enseñanza en el derecho, cuales son: Norma, Doctrina y Jurisprudencia. Por el contrario, se propone que el docente incorpore soportes que permitan vincular la abogacía con otras ramas de la ciencia e incluso con el arte.

En este sentido, esta primer etapa de la clase puede incluir:

a.- Soporte Literario: Cuentos cortos que relaten alguna situación particular, que permita al estudiante la problematización de la misma y posterior abordaje desde el derecho. También puede trabajarse con un texto más extenso, fragmentado en distintas clases, siempre con la misma estructura propuesta. Como ejemplo, cabe resaltar el cuento “Simulacros” de Cortázar, el cual relata una situación de enemistad vecinal. Por otra parte, también se recomienda que el texto literario elegido tenga cierto sesgo ético o axiológico valorativo, lo cual enriquecerá ampliamente el debate posterior.

b.- Soporte audiovisual: para esta variante se requiere de un proyector o bien un recinto áulico propicio para la proyección de imágenes. Resulta importante la inmediatez, es decir, que todos los estudiantes (e inclusive el docente) experimenten el soporte audiovisual al mismo tiempo.

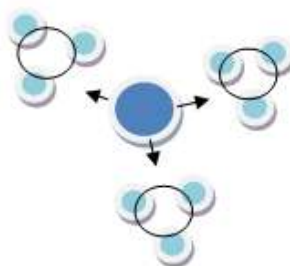
Como contenido audiovisual puede proyectarse: (i) Documental –en tal caso, este podría tener que ver con la concientización de problemáticas específicas, cuestiones medio ambientales por ejemplo-, (ii) Imágenes, (iii) películas.

### **Debate en grupos.**

Una vez que el docente ha introducido en la clase las posibles herramientas jurídicas para el abordaje de la problemática se propone un debate en grupos acerca del empleo de las mismas en torno a la temática de clase.

Esta etapa pretende: (i) fortalecer los vínculos inter-estudiantiles, (ii) promover el pensamiento crítico, (ii) promover la defensa del pensamiento crítico personal y la aceptación de otros puntos de vista.

Resulta menester destacar que en este punto el docente pasa a un segundo plano, resultando importante la participación inter-grupal. El rol del docente, en esta etapa, se refleja en la supervisión del debate en grupos, y puede ilustrarse de la siguiente forma:



En otras palabras el docente simplemente guía el intercambio dentro de cada grupo, escucha sus avances y encauza si nota algún error conceptual. Pero no interviene respecto a la construcción crítica trabajada por cada grupo, ya que uno de los principales objetivos de esta propuesta de innovación es generar un escenario propicio para que el estudiante avanzado pueda construir –tanto grupal como individualmente- una posición respecto a la problemática y a las herramientas jurídicas propuestas.

Asimismo, el trabajo en grupos reducidos pretende reducir el factor “miedo a equivocarse”, alentando al estudiante a exponer su punto de vista entre pares, permitiéndose arriesgarse a exponer y defender fundamentamente sus puntos de vista.

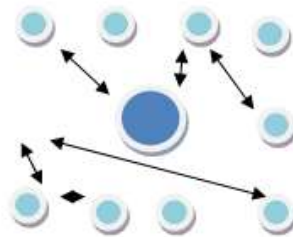


### **Debate general (docente moderador).**

Como siguiente etapa de la clase innovadora que se propone, sigue un momento de reflexión grupal. En este momento el docente asume un rol de moderador, dando lugar a las diversas opiniones de los estudiantes, a fin de lograr una primera puesta en común referente a la problemática en sí, y un primer acercamiento de la misma respecto de la ciencia del Derecho.

Cabe resaltar que la innovación se prevé para alumnos de 4to. Año, por lo que con este primer debate se pretende lograr que los mismos relacionen la problemática vertida a través del soporte literario/audiovisual con distintos institutos ya estudiados a lo largo de la carrera.

Tal como se detallara en el marco conceptual, el docente, en este estadio de la clase actuaría de la siguiente forma:



Ubicado en centro, el docente aparece como artífice y moderador del debate que se genera en base al disparador propuesto. La idea es que se genere un intercambio entre estudiantes, con breves intervenciones del docente que apuntaran, específicamente, a mantener el respeto entre pares y a brindar eventuales correcciones técnicas cuando las opiniones den lugar a confusiones teóricas. Lo esencial de esta etapa, es generar un ambiente de interés general en el tema, de primera presentación de la problemática planteada y de acercamiento con diversas opiniones presentes en el aula.

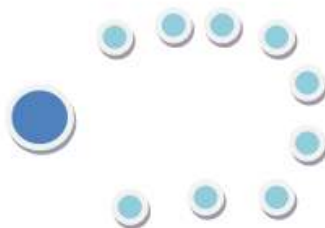
### **Abordaje conceptual.**

Una vez que la problemática fue incluida en el recinto áulico y se hizo una primera aproximación de ella de una forma general, el docente asume su rol clásico, dando lugar al abordaje conceptual del tópico de la clase.

De esta forma se pretende lograr que la innovación no vire hacia un objetivo solamente práctico, sino que también tenga un contenido técnico-jurídico, explicado por el docente y relacionado permanentemente con el soporte-disparador de la clase.

En este momento, el docente expone las distintas herramientas jurídicas disponibles para la posible resolución de la problemática esgrimida. Este momento de la innovación es el que debe coincidir temáticamente con el contenido curricular asignado por el programa de la materia. Es decir, el soporte utilizado debe apuntar al contenido que el currículum exija para la acreditación.

En esta etapa, el rol del docente puede graficarse de la siguiente forma (se sugiere alterar la clásica forma de clase magistral –docente frente a todos los alumnos- modificando la disposición áulica de los estudiantes en torno al docente – en forma de semicírculo o herradura-, de tal forma que todos puedan verse entre sí):



La decisión de ubicar al docente en el centro no tiene que ver con preponderancia de éste, sino más bien con que esto permite que todos los alumnos se encuentren de frente al docente y entre sí.

De esta forma el docente aborda conceptualmente la problemática planteada, dando el marco teórico a la misma, y brindando las herramientas jurídicas atinentes a la resolución del conflicto expuesto en la etapa 1. A su vez, los estudiantes no

pierden conexión visual con sus pares, mientras pueden tomar apuntes de los contenidos vertidos por el docente.

Por otra parte esta disposición también muestra un docente mas cercano a los educandos, generando un ambiente mas propicio para la formulación de preguntas.

### **Conclusión general y cierre planario**

Como corolario se realiza una conclusión general en conjunto en clase, en la cual se retoma el debate de la tercera etapa, ahora nutrido por el abordaje técnico jurídico realizado por el docente y el debate en pequeños grupos.

En esta conclusión general los estudiantes exponen su pensamiento fundamentado, y manifiestan como vivenciaron la experiencia.

### **Variantes:**

La estructura presenta infinidad de variantes, es una estructura flexible, a los fines de dar cuenta de las diferentes posibilidades puedo destacar:

1.- Relacionar la intervención con incumbencias profesionales: La carrera de abogacía no esboza la totalidad de incumbencias que puede tener un abogado. Puede utilizarse la innovación propuesta como marco para ello. A modo de ejemplo, puede trabajarse en el abogado investigador, el abogado extensionista, el abogado docente, el abogado defensor de ONG. Inclusive puede invitarse a un abogado-docente que se desempeñe en alguna de las incumbencias mencionadas para desarrollar la etapa 3.- de la propuesta.

2.- Relacionar la intervención con temáticas no incluidas en el currículum de la carrera: tal como se detalló supra, la estructura propuesta puede servir de marco para la inclusión de determinadas temáticas no previstas en la carrera pero de vital importancia para la formación del abogado, por ejemplo: medio ambiente, derechos humanos, niñez, género.

Asimismo resulta un escenario propicio para el desarrollo y relación de los valores humanos con el desempeño de la abogacía.

3.- Reemplazar el soporte audiovisual con coordenadas de un caso (que puede ser ficticio o hipotético) y trabajar con dichas coordenadas en la estructura propuesta. Con esto se pretende lograr que los estudiantes tengan un primer encuentro con problemáticas que pueden ser (o que fueron) reales, así como también la confrontación de distintas formas de resolución de las mismas.

## **DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

Encontrándose descripto y delimitado el marco teórico y la propuesta general de la innovación, en este acápite se desarrollara el diseño específico, de aplicación de la propuesta en marco de la Cátedra I – Comisión 4 de Derecho Administrativo de la Universidad Nacional de La Plata, referida al tema “Limitaciones Administrativas”. Cabe resaltar que también forma parte del TFI la documentación de la materialización de la propuesta, ilustrada en el acápite siguiente.

“Diseñar” la propuesta, nos impone “planificar la enseñanza”, esto es, según enseña Dino Salinas (1994: pág. 5), “algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que *valgan la pena*, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles (...)”. Cuando planificamos, tomamos en cuenta no sólo el contenido, sino la forma y el contexto para abordarlo. En el sentido de la innovación propuesta la planificación incluye espacios de descanso y reflexión, pensados en el momento que se estima más adecuado en torno al cumplimiento de los objetivos.

Los objetivos de la clase – a la luz de los cuales se ha planificado la misma- son: (i) abordar conceptualmente y prácticamente el tema “limitaciones administrativas” en el Derecho Administrativo; (ii); generar un espacio de reflexión sobre el rol y la profesión del abogado, (iii) promover la vinculación entre estudiantes; (iv) Promover participación y análisis crítico del Derecho Administrativo mediante el trabajo grupal y colaborativo de los estudiantes en torno a la resolución de problemas legales (aprendizaje cooperativo); (v) interpelar a los estudiantes con un caso hipotético –brindado a través de una plataforma innovadora (literaria)- a generar sus propias opiniones como futuros profesionales.

Los contenidos que van a abordarse en la clase se refieren a las Limitaciones Administrativas, las cuales engloban los subtemas de (i) limitaciones

administrativas, (ii) restricciones administrativas, (iii) servidumbres administrativas y (iv) expropiación.

La metodología a aplicar consiste en la innovación propuesta: comienzo de la clase con la provisión de un material literario, trabajo en grupos y posterior abordaje conceptual.

Recordando la estructura general planteada, dijimos que se propone la siguiente estructura de clase:

- 0- Presentación de la modalidad de clase y objetivos
- 1- Organización de grupos de trabajo
- 2.- Introducción y consigna de trabajo
- 3.- Provisión de soporte artístico/audiovisual.
- 4.- Debate en grupos.
- 5.- Debate general (docente moderador).
- 6.- Abordaje conceptual.
- 7.- Conclusión general y cierre plenario

En aplicación específica a la materia Derecho Administrativo

**1.-** Organización del aula en grupos de entre tres (3) y cuatro (4) alumnos por grupo.

**2a.-** Provisión de una copia por grupo del cuento “Simulacros” de Cortázar.

**2b.-** Asignación de consignas de lectura y debate en grupo.

**3.-** Apertura al debate grupal, puesta en común de ideas trabajadas en los grupos, corrección de eventuales errores conceptuales.

**4.-** Recreo.

**5.-** Relación de lo trabajado en grupos con el tema de la currícula. Introducción al tema conectando el relato brindado con el trabajo del abogado, con

el rol social del abogado y con la tangibilización de la ciencia del derecho en la práctica de una situación cotidiana.

**6.-** Abordaje teórico-conceptual de los temas estipulados por la currícula. Primera parte: (i) limitaciones administrativas, (ii) restricciones administrativas, (iii) servidumbres administrativas.

**7.-** Recreo.

**8.-** Abordaje teórico-conceptual de los temas estipulados por la currícula. Segunda Parte: (iv) expropiación.

**9.-** Conclusión final.

#### **PLANIFICACIÓN DE LOS MOMENTOS DE LA CLASE**

##### **1.- ORGANIZACIÓN DEL AULA EN GRUPOS. (TIEMPO PREVISTO: 5 MINUTOS.)**

La propuesta de innovación prevé un primer momento de introducción del disparador y debate en grupos. Atento que una de las finalidades de la estructura es la conformación y fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes, la conformación de los grupos estará a cargo y elección del docente, quien prioriza la idea de heterogeneidad en relación a los integrantes de cada grupo.

##### **2.- A.- PROVISIÓN DE UNA COPIA POR GRUPO DEL CUENTO “SIMULACROS” DE CORTÁZAR. (TIEMPO PREVISTO: 10 MINUTOS)**

##### **2- B.- ASIGNACIÓN DE CONSIGNAS DE LECTURA Y DEBATE EN GRUPO. (TIEMPO PREVISTO: 30-40 MINUTOS)**

Una vez organizada el aula en grupos de no más de cuatro (4) integrantes, se reparte una copia por grupo del Cuento “Simulacros” (Cortázar). La micro-decision (Edelstein) de entregar una copia por grupo y no una por alumno, tiene que ver con acentuar la actividad grupal, de esta forma, un estudiante asumirá el rol de lector, y los demás deberán escuchar atentamente. La asignación de las consignas conjuntamente con la provisión del texto también es una decisión adrede. Se pretende alentar a una lectura crítica desde un primer momento, con el

enfoque propuesto por el docente que dé lugar al debate y encuadre teórico posterior. La consigna no estará escrita en la misma pieza que el cuento, sino que será redactada con posterioridad a la provisión del mismo. El propósito de esto es que haya un pequeño momento de “prejuicio” con el elemento elegido por el docente como disparador de la clase. Luego de que se haya entregado una copia del cuento a todos los grupo, el docente procede a enunciar la consigna:

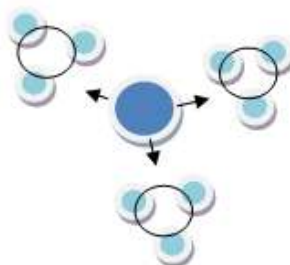
*“1.- LUEGO DE LEER EL CUENTO “SIMULACROS” DE CORTÁZAR, CONSENSUAR EN EL GRUPO CINCO (5) PUNTOS DE CONTACTO ENTRE EL RELATO Y EL DERECHO.*

*2.- ¿QUÉ RELACIONES ENCUENTRA CON EL DERECHO PRIVADO?*

*3.- ¿QUÉ RELACIONES ENCUENTRA CON EL DERECHO ADMINISTRATIVO?”*

En el transcurso de esta etapa, el docente se mostrara abierto a eventuales consultas respecto a las consignas propuestas. Se propone que el docente abandone su lugar al frente de la clase para circular entre los grupos, escuchando los micro-debates que se generen, encauzando los mismos en torno a los objetivos de la curricula y resolviendo eventuales errores conceptuales.

Resulta menester recordar que en este punto el docente pasa a un segundo plano, resultando importante la participación inter-grupal. El rol del docente, en esta etapa, se refleja en la supervisión del debate en grupos, y puede ilustrarse de la siguiente forma:





**3.- APERTURA AL DEBATE GRUPAL, PUESTA EN COMÚN DE IDEAS TRABAJADAS EN LOS GRUPOS, CORRECCIÓN DE EVENTUALES ERRORES CONCEPTUALES. (TIEMPO PREVISTO: 30 MINUTOS)**

Concluido el tiempo previsto para la etapa anterior (el cual resulta flexible según las circunstancias del caso, el docente deberá percibir si el debate en grupos está agotada antes del tiempo previsto y finalizar la etapa o, por el contrario, si el tiempo previamente asignado resultara insuficiente, podrá agregar el tiempo que estime necesario a fin de enriquecer la experiencia), el docente abrirá el debate a una etapa general.

La metodología planteada para esta etapa consiste en el abordaje general de las consignas planteadas, escribiendo en el pizarrón las ideas que manifiesten los grupos. Si alguna de las ideas presente un error conceptual, el docente deberá encauzarla de forma que derive en una corrección teórica. Por otra parte, si en el contacto que el docente tuvo anteriormente con los grupos surgió alguna inquietud que merece ser planteada de forma general, este es el momento para introducirla.

Cabe resaltar que la actitud del docente se propone con cierta horizontalidad, fomentando la opinión y el debate más allá de la precisión técnica, la cual se brindará posteriormente. En este momento de la clase, lo que se pretende es fomentar la participación del estudiante, sin temor a equivocarse o a decir algo que no se ajuste a corrección, ya que el contenido aún no fue brindado y la prioridad en esta etapa es el análisis de la problemática.

Las ideas que surjan de los grupos, quedarán escritas en el pizarrón, dando pie al docente para un repaso e introducción a la temática finalizado el recreo.

**4.- RECREO (TIEMPO PREVISTO: 15-20 MINUTOS).**

Se propone un espacio de descanso en este momento, el cual cumplirá un doble propósito: en primer lugar, es necesario y recomendable un recreo luego de más de una hora de clase, y por otro lado culminará la etapa de debate grupal y

general, dando lugar, el regreso, al abordaje teórico por parte del docente, el cual requerirá de un estudiante despejado para mejor aprovechamiento de la exposición y toma de apuntes que se estimen pertinentes.

**5.- RELACIÓN DE LO TRABAJADO EN GRUPOS CON EL TEMA DE LA CURRÍCULA. INTRODUCCIÓN AL TEMA CONECTANDO EL RELATO BRINDADO CON EL TRABAJO DEL ABOGADO, CON EL ROL SOCIAL DEL ABOGADO Y CON LA TANGIBILIZACIÓN DE LA CIENCIA DEL DERECHO EN LA PRÁCTICA DE UNA SITUACIÓN COTIDIANA. (TIEMPO PREVISTO: 20 MINUTOS).**

En este punto el docente retoma el tema de la clase (restricciones administrativas) utilizando como disparados las ideas que surgieron del debate en grupos (escritas en el pizarrón con anterioridad al recreo).

En esta etapa de la clase se propone un docente de perfil liberador (Festermacher y Sholtis), que conecte, desde lo conceptual-practico-empírico lo trabajado en la primer etapa de la clase y el contenido que se propone brindar. Previamente al abordaje técnico de la problemática y las posibles herramientas de solución que brinda el Derecho Administrativo a la situación planteada en el relato brindado, el docente abordará el rol del abogado en ese escenario. El objetivo planteado es la reflexión en torno a los siguientes ejes: (i) el rol social del abogado, (ii) el perfil del abogado, (iii) la vocación del abogado en la resolución de los conflictos, (iv) las herramientas que brinda el Derecho al abogado para la materialización de ese trabajo, (v) las herramientas que brinda el Derecho Administrativo en la resolución de conflictos.

El Docente conducirá esta reflexión a la temática curricular, la cual consiste, precisamente, en instituciones del Derecho Administrativo que regulan las relaciones entre individuos cuales son las “limitaciones administrativas”.

**6.- ABORDAJE TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LOS TEMAS ESTIPULADOS POR LA CURRÍCULA. PRIMERA PARTE: (I) LIMITACIONES ADMINISTRATIVAS, (II) RESTRICCIONES ADMINISTRATIVAS, (III) SERVIDUMBRES ADMINISTRATIVAS. (TIEMPO PREVISTO: 40 MINUTOS).**

Presentación y exposición del docente, abordando los conceptos detallados en la currícula de la asignatura, con especial referencia y anclaje al caso práctico en análisis. Anudando los conceptos teóricos con los objetivos propuestos y con los modos de se trabajado el contenidos y el sentido de y aporte de la asignatura a la formación negral del abogado.

**7.- RECREO (TIEMPO PREVISTO: 15 MINUTOS)**

Breve espacio de esparcimiento, atento haberse cumplido 60 minutos de clase desde el último recreo, y de cara a la segunda parte de exposición teórico conceptual.

**8.- ABORDAJE TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LOS TEMAS ESTIPULADOS POR LA CURRÍCULA. SEGUNDA PARTE: (IV) EXPROPIACIÓN. (TIEMPO PREVISTO: 30 MINUTOS)**

Presentación y exposición del docente, abordando los conceptos detallados en la currícula de la asignatura, con especial referencia y anclaje al caso práctico en análisis. Anudando los conceptos teóricos con los objetivos propuestos y con los modos de se trabajado el contenidos y el sentido de y aporte de la asignatura a la formación negral del abogado.

**9.- CONCLUSIÓN FINAL CIERRE PLENARIO. (TIEMPO PREVISTO: 30 MINUTOS)**

Se prevé una última etapa de reflexión general, la cual también tendrá como propósito el repaso de los contenidos dados y la interrelación entre ellos.

Se propone que el docente retome los puntos sobresalientes del relato el principio de la clase, retome la problemática planteada, las instituciones detalladas y que, principalmente, finalice la clase con una reflexión final del rol del abogado.

El propósito es que, el estudiante no sólo se lleve apuntes referidos al tópico curricular, sino que se retire del aula interpelado respecto de qué tipo de abogado quiere ser, y con qué herramientas se va a nutrir en su paso por la Facultad.

La modalidad de cierre plenario, es una estrategia de trabajo grupal que permite recuperar las discusiones grupales como también anudar aspecto teórico significativos a la luz de las problemáticas planteadas como también de los contenidos. Se promueve la discusión e intercambio crítico reflexivo entre los participantes.

## **DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN PROPUESTA**

Forma parte de este TFI la materialización de la estructura propuesta. La misma fue llevada a cabo por quien suscribe, en la asignatura Derecho Administrativo II – Cátedra I Comisión 4, el día 5/9/2019, en las aulas Sub 1 y 404 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La UNLP.

La clase se planificó en base al tema y diseño detallado en el punto anterior, por lo que en este acápite se abordará más específicamente la experiencia en sí misma. Asistieron a la clase 15 estudiantes, se les informó respecto que la misma representaba la aplicación práctica de una propuesta de innovación para TFI de la Especialización en Docencia Universitaria.

Se repartieron copias suficientes del cuento “Simulacros” de Cortázar, y se les pidió que lo lean en grupos. Todos se mostraron predispuestos a realizar la actividad.



Al poco tiempo de indicarles la lectura, se les impartió la consigna, la cual fue, a su vez, escrita en el pizarrón:

*“1.- LUEGO DE LEER EL CUENTO “SIMULACROS” DE CORTÁZAR, CONSENSUAR EN EL GRUPO CINCO (5) PUNTOS DE CONTACTO ENTRE EL RELATO Y EL DERECHO.*

*2.- ¿QUÉ RELACIONES ENCUENTRA CON EL DERECHO PRIVADO?*

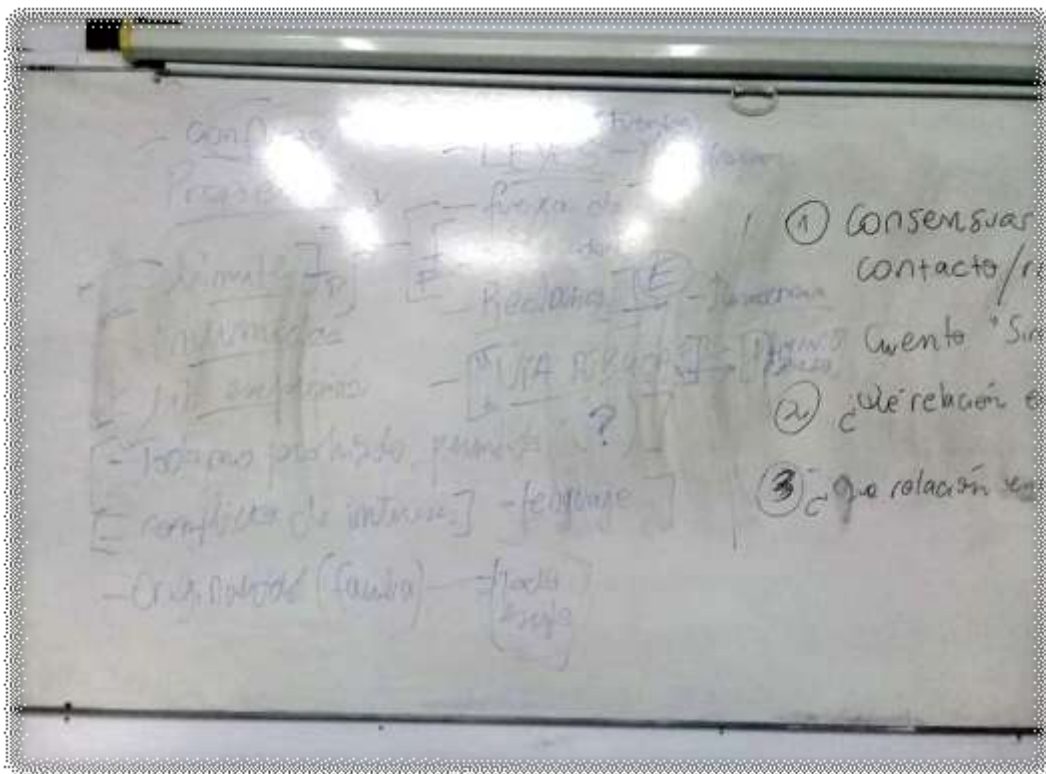
*3.- ¿QUÉ RELACIONES ENCUENTRA CON EL DERECHO ADMINISTRATIVO?”*

El debate en grupos se daba naturalmente a la vez que avanzaba la lectura y, una vez finalizada esta, se observaba como los estudiantes releían el cuento y proponían ideas entre si.

Durante esta etapa, como docente me acerqué a cada grupo, invitando a la realización de preguntas, a fin de facilitar y guiar la interpretación de la consigna. Cabe resaltar que en este punto el foco no está puesto en el contenido, sino en la interpelación al educando a que, por si mismo, descubra, relacione, proponga y, por que no, se equivoque.



Concluido el trabajo en grupos, se abrió el debate a la clase completa. Se fue preguntando a cada grupo para que comparta sus respuestas con los demás, y anotando en el pizarrón cada vez que surgía una nueva idea. Cabe mencionar que surgieron ideas que no estaban entre las previsibles, relaciones y construcciones muy valideras para la actividad.



Mientras se anotaban las ideas y postulados en el pizarrón se comenzaba a darles forma y lenguaje técnico jurídico, es decir, este momento sirve de transición entre la primer etapa, y la siguiente, cual es el abordaje conceptual del tema.

Una vez concluido el debate general sobre las consignas estipuladas, y con las ideas anotadas en el pizarrón, hubo una interpelación al estudiantado: ¿Qué significa ser abogado?. Reflexionamos acerca de las problemáticas sociales y de cómo el abogado debe aportar a la paz social, a través del conocimiento de las normas. Reflexionamos acerca de las incumbencias del abogado y de la importancia de su formación no solo como abogados sino como personas.

La reflexión acerca del rol del abogado y de la importancia de conocer el Derecho, fue guiada a la exposición teórico conceptual de la temática: Restricciones a la Propiedad Privada. Mientras avanzaba en la explicación, iba

retomando las ideas que habían surgido en el debate general, dándoles forma y ubicándolos en un lugar dentro de la currícula. Luego del recreo continuó la explicación del tema, según el diseño planteado.



Al final del tema, retomamos el debate general. Los estudiantes habían retomado aquellas primeras ideas, pero ahora desde una visión técnico jurídica, asimilaban que cuentan con más herramientas para el ejercicio profesional, y descubrieron mas alcances del Derecho Administrativo.

Al finalizar la clase se les solicito que realizaran una pequeña encuesta en un papel, a fin de poder documentar y evaluar la experiencia.

A continuación, las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas, con una reflexión acerca de las mismas:



## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tal como se mencionara en el corolario del relato de la experiencia, al final de la misma se propone una encuesta a modo de evaluación de la misma. Las preguntas eran:

*“1.- RESUMA LA CLASE EN 3 PALABRAS*

*2.- ¿CREE QUE ESTA FORMA DE ENSEÑANZA DEL DERECHO RESULTA POSITIVA?*

*3.- ESCRIBA UN COMENTARIO ALUSIVO A LA EXPERIENCIA.”*

Cabe resaltar que, tal como se desprende de las preguntas, no se trata de una evaluación del contenido, la cual operará al final del bloque curricular, sino de una evaluación en cuanto a la innovación y al valor de la misma desde el punto de vista de los estudiantes.

En este punto cabe resaltar las palabras de Sonia Araujo (2016: pág. 9) en torno a la práctica de la evaluación, quien la propone como una reflexión acerca de *“¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo saber si lo aprendido se corresponde con las intenciones de la enseñanza?”*. Esta última retórica resume el sentido de la encuesta llevada a cabo: en primer lugar, evaluar la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes, en relación al cumplimiento de los objetivos propuestos. En segundo lugar, este relevamiento de opiniones de los alumnos es un valioso aporte a la práctica docente a fin de, en base al funcionamiento y desempeño de la propuesta, poder pulirla de cara a próximas oportunidades de ponerla en práctica.

A continuación, los documentos obtenidos:

2) Si aporta, fue fabuloso la nueva tecnica que utilizo lo profe., aporta algo positivo porque uno ve al derecho desde otra perspectiva mas amplia, asi uno viene mucho mas clara, yo que nosotros estamos acostumbrados a leer textos, leyes, codigos, etc. todo muy abstracto.

- DIDACTICA
- DESGASTANIZADORA
- ANALITICA

APORTA? SI, CLARAMENTE OTORGA LA POSIBILIDAD de analizar desde nuevas perspectivas, cambia ~~formas de~~ ~~equitas~~ la entendido con otros ~~grupos~~ DINTES incluso ayuda a ~~construir~~ salir del estancamiento del analisis cerrado tipico de la lectura la cual es indispensable que la interpretacion evolucione.

1. 3 palabras que resuman clase
2. si cree que aporta algo positivo
3. comentario.

1. Dinamico, innovador, didactico

2. si!

3. Las clases son mas utiles y llevaderas. Como alumnos -especialmente en nuestra facultad- no suelen haber clases que inviten al debate o a re-pensar tanto los contenidos como el modelo de profesional. Es una grata sorpresa.

de

- Dinámica
- Abierta a interactuar con los estudiantes
- Contacto con los casos reales (teoría-práctica).

• Sí, aporta.

• Creo que es re valioso poder hacerse cargo de que el derecho es totalmente político, y es importante que a los estudiantes y futuros abogados se nos diga eso para asumir

de

nuestro compromiso social. En ese sentido me parece bueno documentar.

1- Dinámica      2- Si      3- Chas lag Chas y  
Faa(As) de ...

- Dinámica, aportes muy interesantes.  
- quede Fasinada con la facilidad que tiene para poder entenderle la materia.  
- mucho éxito como docente y persona  
- mil disculpa por la hoja me quede sin hojas.  
Dra. Me encanto ser clase, nunca me fui tan contenta con la rapidez de llevarme tanto conocimiento.

Muchas Gracias.

### Experiencia de clase

Experiencia de clase muy positiva. Didáctica y clara al explicar.

¡Me gusta el ejercicio de la ~~abogadía~~ del ser didáctica.

Por último el Tera explicador que es "límite al dominio", me parece muy bien explicador y didáctico. Sugiero que continúe con dicho estudio.

para el ejercicio de didáctica.

Me pareció una clase:

- PRODUCTIVA.
- INNOVADORA.
- Y QUE LLAMÓ A LA REFLEXIÓN.

Este tipo de enseñanza me pareció super positiva, ya que invito a realizar una construcción crítica de aprender y de aprehender contenidos.

Lo profesora → humilde y amorosa.

Sueña, siente, vive.

La clase Hoy

- interesada
- me gustaría que sea más práctica (Modelos, formularios prácticos) que sirvan en la carrera o profesional.
- la forma de los ejemplos y la lectura de textos para reflexionar me parece que aporta mucho para pensar crítico y no solo memorizar palabras.

• 3 palabras que resuman opinión clase.

- intercambio - variedad alumno/profesor - simplicidad

• ¿Aporta algo positivo a la forma de aprender?

Sí aporta algo positivo, porque permite que si uno es medio tímido a la hora de hablar/intercambiar se "suelta".

• Opinión: en lo personal al principio me pareció media aburrida la propuesta, pero me terminó gustando el hecho de que haya sido el punta pie para el desarrollo de una clase muy bajada a la vida real.

Muy buena la clase y por sobre todo buena predisposición docente y calidez humana.

Éxitos.  
Agustina.

• Tres palabras

- Destacado

- Interesante

- Reflexivamente.

• ¿Creen que aporta algo positivo?

• Sí

1 - PRÁCTICA - DINÁMICA - PEDAGÓGICA

2 - Si alguna

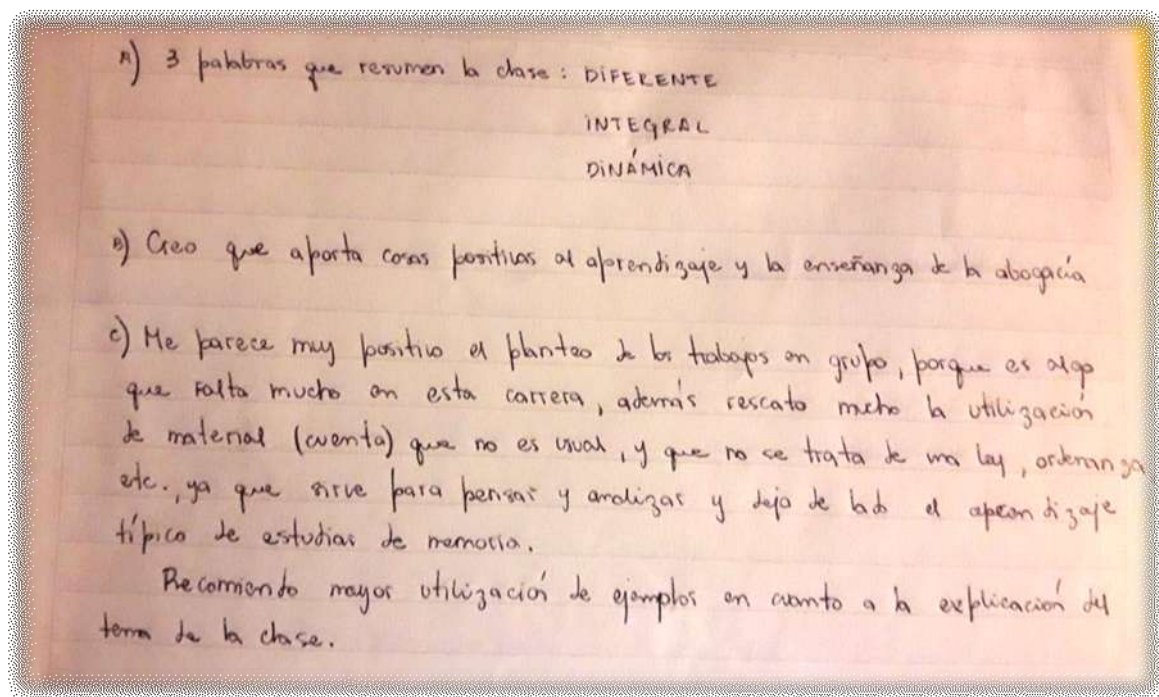
me pareció interesante, y considero que <sup>es</sup> importante ~~te~~ ~~que~~ se planteen la forma de enseñanza y la manera de aprendizaje.

- MÉTODO DE ENSEÑANZA NO CONVENCIONAL

. SI, OPORTA PARA ENSEÑARNOS A TENER PENSAMIENTO CRÍTICO Y A CONOCER OTRAS FORMAS DE APRENDER.

- GRACIAS! :)

- 1) 3 palabras en resumen de la clase. ↗ Aprendizaje  
↘ originalidad  
↘ reflexión
- 2) ¿Aporta al conocimiento del derecho? Si ✓
- 3) <sup>c</sup>Comentario: Al comenzar la clase la idea era ponerlos a trabajar en crisis con una actividad poco usual en los docentes de la facultad, por lo que finalmente se cumplió con el objetivo, y resultó ser ~~un~~ ~~en~~ ~~rique~~ ~~cedor~~ particularmente por mí.



Resumiendo las respuestas obtenidas, podemos concluir que:

Los estudiantes utilizaron las siguientes palabras para referirse a la experiencia: *Diferente, Integral, Dinámica, Distinto, Interesante, Retroalimentativo, Practica, pedagógica, Interesante, innovador, didáctico, abierta a interactuar con los estudiantes, contacto con los casos reales (teoría practica), productiva, que llamo a la reflexión, método de enseñanza no convencional, muy positiva, clara al explicar, intercambio, paridad alumno profesor, simplicidad, aprendizaje, originalidad, reflexión, desestabilizadora, analítica, aportes muy interesantes.*

La palabra más utilizada por los educandos para definir la clase fue “Dinámica”, la cual se repitió 7 veces en 15 encuestas.

Relacionando el objetivo general planteado en el TFI con la experiencia, cabe resaltar que entre las definiciones referidas por los estudiantes se encuentran palabras alusivas a la innovación, al método no convencional, intercambio, relación teórico práctica e inclusive desestabilización. En base a esas alusiones, entiendo los objetivos, *prima facie*, cumplidos.

Todos los estudiantes consideraron que esta forma de enseñanza del Derecho resulta positiva por lo que, como docente, espero que este TFI inspire a



otros profesores a adoptar estructuras de enseñanza similares. Resulta redundante aclarar que opino lo mismo que los educandos, entendiendo este método de enseñanza como superador del tradicional en la enseñanza del derecho como ciencia. En suma a esas respuestas monosilábicas, encontramos entre los comentarios que *“fue fabulosa la nueva técnica”, “es una grata sorpresa”, “resultó ser enriquecedor particularmente”, “quede fascinada con la facilidad que tiene para poder entenderle la materia”,*

En relación a esto último, cabe poner de manifiesto que en varias encuestas surgió cierta crítica a la enseñanza tradicional academicista, infiero esto de expresiones como *“estamos acostumbrados a leer textos, leyes, códigos, etc. Todo muy abstracto”, “no solo memorizar palabras”, “especialmente en nuestra facultad, no suele haber clases que inviten al debate o a re-pensar tanto los contenidos como el modelo de profesional”, “poco usual en los docentes de la facultad”, “ayudó a salir del estereotipo del análisis cerrado típico de la lectura legal”* e inclusive un estudiante manifestó: *“rescato mucho la utilización de material (cuento) que no es usual, y que no se trata de una ley”*. De estos aportes puede inferirse que (i) es cierto que la tendencia academicista aun existe en la facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, (ii) también es cierto que hay una tendencia del estudiantado a romper con esa tradición, interpelando al cuerpo docente a innovar y repensar los métodos de enseñanza del Derecho.

En el mismo sentido, surgieron palabras de beneplácito y hasta de agradecimiento al docente, en el que se identificó un rol distinto al tradicional, plasmado en expresiones como *“clases muy claras y fáciles de seguir”, “abierta a interactuar con los estudiantes”, “la profesora, humilde y amorosa”, “gracias!”, “muy buena la clase y por sobre todo buena predisposición docente y calidez humana”, “mucho éxito como docente y como persona”*. En base a estos comentarios, podemos deducir que se cumplió el objetivo de generar cierta cercanía y horizontalidad entre el docente y el grupo.

Otro punto que surgió en los comentarios, es el del aprendizaje cooperativo, ya que algunas encuestas repararon en que la experiencia *“claramente otorga la posibilidad de analizar desde nuevas perspectivas, confrontar lo entendido con otros estudiantes”, “pensar, discutir”, “me parece muy positivo el planteo de los trabajos en grupo, porque es algo que falta mucho en esta carrera”*. Los

estudiantes se mostraron muy predispuestos a interactuar con sus pares, y en las encuestas (y en el debate general) se reflejó que ese intercambio fue positivo.

Como docente, la experiencia también me dejó mucho de positivo. La retroalimentación en la relación docente-alumno se materializa en este tipo de experiencias, ya que permiten un intercambio de ideas y conceptos enriquecedor para todos sus participantes.

## CONCLUSIONES

Es innegable la raigambre de enseñanza tradicional en la Ciencias del Derecho. Esta forma de enseñar siempre estuvo plasmada no solo en lo formal y curricular, sino también en lo edilicio y estructural. Las perspectivas de igualdad no eran prioritarias y la autoridad, en su mayoría, se perpetraba desde la distancia académica.

De un tiempo a esta parte ese sistema empezó a presentar fisuras las cuales, en gran parte, se veían en el modelo de profesional que se estaba formando y en la opinión de la masa social en torno “al abogado”, caracterizándolo como alguien carente de empatía.

Ese escenario generó las rupturas necesarias para que penetre la reflexión en torno a la enseñanza del Derecho, a la formación de ese profesional. Empezó a cuestionarse “lo instituido” y se generaron corrientes “instituyentes” que proclamaron nuevas formas de enseñar. Esas corrientes, hicieron repensar la educación del profesional del Derecho, intentando virar su formación hacia un objetivo más relacionado con la paz social, la inclusión y la igualdad.

Mi formación como profesional transcurrió durante el surgimiento de esas primeras grietas, y mi formación como docente encontró ese proceso aún más asentado. En ese contexto, pensé este TFI como una propuesta de innovación, como una colaboración a esta nueva corriente “humanizadora” no solo de la profesión del abogado, sino de su formación como tal.

En el transcurso del trabajo fui aunando aportes doctrinarios que dieron fundamento a esta propuesta, desde la crisis metodológica hasta la importancia del aprendizaje cooperativo y la inclusión de “el otro” en el aprendizaje.

Los objetivos se presentaron claros: que el estudiante no solo se lleve de la clase un contenido, sino que también atesore valores.

Las encuestas reflejaron el objetivo cumplido, y la experiencia se brindó enriquecedora no solo para los estudiantes, sino también para mí como docente.

Porque las innovaciones tienen esa característica: por más que el diseño a aplicar se encuentre finamente planificado, la experiencia real desborda lo previsto, ya que, como dice Freire, los docentes trabajamos con personas humanas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, S. (2016). "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación", Trayectorias Universitarias, Vol. 2, N° 2
- BARRAZA MACÍAS, A. (2013). "¿Cómo Elaborar Proyectos de Innovación Educativa?". Universidad Pedagógica de Durango
- DAVINI, M. C. (2008) "Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores." Santillana.
- DIAZ BARRIGA, A. (1997) "Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio", Paidós.
- EDELSTEIN, G. (1996) "Lo metodológico: un capítulo pendiente en el debate didáctico" en Corrientes Didácticas Contemporáneas. Bs.As: Paidos.
- EDELSTEIN, G. (2002) "Problematizar las prácticas de la enseñanza", PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02.
- FREIRE, P. (1996) "Pedagogía de la autonomía". Editorial Siglo XXI
- GIROUX, H. (1990) "Los Profesores como Intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje" Ediciones Paidós
- LITWIN, E (1997) "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Paidós
- LUCARELLI E. (2004). "Las innovaciones en la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad?". 3ras, Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria –Universidad Nacional del Sur.

- MORANDI, G.; Ros, M. "Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad". Curso de formación docente para auxiliares de cátedra modalidad virtual. Módulo 2: clase 4.
- ORTIZ, ETCHEGARAY Y ASTUDILLO (2006) "Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Enseñar en la Universidad Dilemas que desafían a la profesión." Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1. N° 4. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- REMEDI, E. (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SALINAS, D. (1994) "La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?" en Angulo F. y Blanco N. Teoría y desarrollo del currículum. Ed. Aljibe. España.
- SCHÖN, D. (1992). "La Formación de Profesionales Reflexivos". Paidós. Barcelona.

A continuación se adjuntan textos y audiovisuales recomendados para la estructura que se propone en el proyecto de TFI.

Cabe resaltar que las variantes sugeridas se corresponden con la Asignatura Derecho Administrativo, aunque el TFI propone una estructura que puede utilizarse como marco para la enseñanza de otras materias de la carrera de abogacía. Dicho ello, el cuento sugerido en el Anexo I se corresponde con el tema “Restricciones Administrativas”, y Los Anexos I y II con el Derecho Administrativo Ambiental.

### **Anexo I: Cuento “Simulacros” (Cortázar)**

Somos una familia rara. En este país donde las cosas se hacen por obligación o fanfarronería, nos gustan las ocupaciones libres, las tareas porque sí, los simulacros que no sirven para nada.

Tenemos un defecto: nos falta originalidad. Casi todo lo que decidimos hacer está inspirado -digamos francamente, copiado- de modelos célebres. Si alguna novedad aportarnos es siempre inevitable: los anacronismos o las sorpresas, los escándalos. Mi tío el mayor dice que somos como las copias en papel carbónico, idénticas al original salvo que otro color, otro papel, otra finalidad. Mi hermana la tercera se compara con el ruiseñor mecánico de Andersen; su romanticismo llega a la náusea.

Somos muchos y vivimos en la calle Humboldt.

Hacemos cosas, pero contarlos es difícil porque falta lo más importante, la ansiedad y la expectativa de estar haciendo las cosas, las sorpresas tanto más importantes que los resultados, los fracasos en que toda la familia cae al suelo

como un castillo de naipes y durante días enteros no se oyen más que deploraciones y carcajadas. Contar lo que hacemos es apenas una manera de rellenar los huecos inevitables, porque a veces estamos pobres o presos o enfermos, a veces se muere alguno o (me duele mencionarlo) alguno traiciona, renuncia, o entra en la Dirección Impositiva. Pero no hay que deducir de esto que nos va mal o que somos melancólicos. Vivimos en el barrio de Pacífico, y hacemos cosas cada vez que podemos. Somos muchos que tienen ideas y ganas de llevarlas a la práctica. Por ejemplo, el patíbulo, hasta hoy nadie se ha puesto de acuerdo sobre el origen de la idea, mi hermana la quinta afirma que fue de uno de mis primos carnales, que son muy filósofos, pero mi tío el mayor sostiene que se le ocurrió a él después de leer una novela de capa y espada. En el fondo nos importa poco, lo único que vale es hacer cosas, y por eso las cuento casi sin ganas, nada más que para no sentir tan de cerca la lluvia de esta tarde vacía.

La casa tiene jardín delantero, cosa rara en la calle Humboldt. No es más grande que un patio, pero está tres escalones más alto que la vereda, lo que le da un vistoso aspecto de plataforma, emplazamiento ideal para un patíbulo. Como la verja es de mampostería y de fierro, se puede trabajar sin que los transeúntes estén por así decirlo metidos en casa; pueden apostarse en la verja y quedarse horas, pero eso no nos molesta. «Empezaremos con la luna llena», mandó mi padre. De día íbamos a buscar maderas y fierros a los corralones de la avenida Juan B. Justo, pero mis hermanas se quedaban en la sala practicando el aullido de los lobos, después que mi tía la menor sostuvo que los patíbulos atraen a los lobos y los incitan a aullar a la luna. Por cuenta de mis primos corría la provisión de clavos y herramientas; mi tío el mayor dibujaba los planos, discutía con mi madre y mi tío segundo la variedad y calidad de los instrumentos de suplicio. Recuerdo el final de la discusión: se decidieron adustamente por una plataforma bastante alta, sobre la cual se alzarían una horca y una rueda, con un espacio libre destinado a dar tormento o decapitar según los casos. A mi tío el mayor le parecía mucho más pobre y mezquino que su idea original, pero las dimensiones del jardín delantero y el costo de los materiales restringen siempre las ambiciones de la familia.

Empezamos la construcción un domingo por la tarde, después de los raviolos. Aunque nunca nos ha preocupado lo que puedan pensar los vecinos, era evidente que los pocos mirones suponían que íbamos a levantar una o dos piezas



para agrandar la casa. El primero en sorprenderse fue don Cresta, el viejito de enfrente, y vino a preguntar para qué instalábamos semejante plataforma. Mis hermanas se reunieron en un rincón del jardín y soltaron algunos aullidos de lobo. Se amontonó bastante gente, pero nosotros seguimos trabajando hasta la noche y dejamos terminada la plataforma y las dos escalerillas (para el sacerdote y el condenado, que no deben subir juntos).

El lunes una parte de la familia se fue a sus respectivos empleos y ocupaciones, ya que de algo hay que morir, y los demás empezamos a levantar la horca mientras mi tío el mayor consultaba dibujos antiguos para la rueda. Su idea consistía en colocar la rueda lo más alto posible sobre una pértiga ligeramente irregular, por ejemplo un tronco de álamo bien desbastado. Para complacerlo, mi hermano el segundo y mis primos carnales se fueron con la camioneta a buscar un álamo; entretanto mi tío el mayor y mi madre encajaban los rayos de la rueda en el cubo, y yo preparaba un suncho de fierro. En esos momentos nos divertíamos enormemente porque se oía martillear en todas partes, mis hermanas aullaban en la sala, los vecinos se amontonaban en la verja cambiando impresiones, y entre el solferino y el malva del atardecer ascendía el perfil de la horca y se veía a mi tío el menor a caballo en el travesaño para fijar el gancho y preparar el nudo corredizo.

A esta altura de las cosas la gente de la calle no podía dejar de darse cuenta de lo que estábamos haciendo, y un coro de protestas y amenazas nos alentó agradablemente a rematar la jornada con la erección de la rueda. Algunos desaforados habían pretendido impedir que mi hermano el segundo y mis primos entraran en casa el magnífico tronco de álamo que traían en la camioneta. Un conato de cinchada fue ganado de punta a punta por la familia en pleno que, tirando disciplinadamente del tronco, lo metió en el jardín junto con una criatura de corta edad prendida de las raíces. Mi padre en persona devolvió la criatura a sus exasperados padres, pasándola cortésmente por la verja, y mientras la atención se concentraba en estas alternativas sentimentales, mi tío el mayor, ayudado por mis primos carnales, calzaba la rueda en un extremo del tronco y procedía a erigirla. La policía llegó en momentos en que la familia, reunida en la plataforma, comentaba favorablemente el buen aspecto del patíbulo. Sólo mi hermana la tercera permanecía cerca de la puerta, y le tocó dialogar con el subcomisario en persona; no le fue difícil convencerlo de que trabajábamos dentro de nuestra propiedad, en

una obra que sólo el uso podía revestir de un carácter anticonstitucional, y que las murmuraciones del vecindario eran hijas del odio y fruto de la envidia. La caída de la noche nos salvó de otras pérdidas de tiempo.

A la luz de una lámpara de carburo cenamos en la plataforma, espiados por un centenar de vecinos rencorosos; jamás el lechón adobado nos pareció más exquisito, y más negro y dulce el nebiolo. Una brisa del norte balanceaba suavemente la cuerda de la horca; una o dos veces chirrió la rueda, como si ya los cuervos se hubieran posado para comer. Los mirones empezaron a irse, mascullando vagas amenazas; aferrados a la verja quedaron veinte o treinta que parecían esperar alguna cosa. Después del café apagamos la lámpara para dar paso a la luna que subía por los balaústres de la terraza, mis hermanas aullaron y mis primos y tíos recorrieron lentamente la plataforma, haciendo temblar los fundamentos con sus pasos. En el silencio que siguió, la luna vino a ponerse a la altura del nudo corredizo, y en la rueda pareció tenderse una nube de bordes plateados. Las mirábamos, tan felices que era un gusto, pero los vecinos murmuraban en la verja, como al borde de una decepción. Encendieron cigarrillos y se fueron yendo, unos en pijama y otros más despacio. Quedó la calle, una pitada de vigilante a lo lejos, y el colectivo 108 que pasaba cada tanto; nosotros ya nos habíamos ido a dormir y soñábamos con fiestas, elefantes y vestidos de seda.

#### **Anexo II: Documental “En carne Propia” (ONG Ecos de Saladillo)**

<https://www.youtube.com/watch?v=IjL0h728xiQ>

#### **Anexo III: Corto “La Abuela Grillo”**

[https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB\\_BM](https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM)