



Especialización en Docencia Universitaria

- Trabajo Final Integrador-

“Perspectivas Innovadoras en la Enseñanza del Derecho Público Provincial y Municipal en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”

- Autor: Carlos Gonzalo Francisco FUENTES

- Directora: Dra. María de las Nieves CENICACELAYA

-INDICE-

| | |
|--------------|---|
| Resumen..... | 5 |
|--------------|---|

- CAPITULO I. CONTEXTUALIZACION Y DIAGNOSTICO -

| | |
|---|----|
| 1.- Enfoque y contexto..... | 7 |
| 2.- Algunas particularidades de las modalidades dominantes de enseñanza del derecho y el entorno..... | 7 |
| 3.- Encuadre normativo de las innovaciones en la enseñanza del derecho..... | 10 |
| 4.- Perspectivas curriculares del nuevo plan de estudio..... | 13 |
| 5.- El derecho que quiero enseñar..... | 15 |
| 6.- Objetivo del TFI..... | 18 |

- CAPITULO II. EL DERECHO PÚBLICO PROVINCIAL Y MUNICIPAL-

| | |
|---|----|
| 1.- Génesis de la asignatura Derecho Público Provincial y Municipal..... | 19 |
| 2.- El derecho “Publiquito” y su construcción histórica en la formación del abogado..... | 21 |
| 3.- Precisiones sobre la autonomía pedagógica del Derecho Público Provincial y Municipal..... | 23 |

| | |
|---|-----------|
| 4.- Acerca de los métodos de enseñanza del Derecho Público Provincial y Municipal..... | 26 |
| 5.- Moderna perspectiva del Derecho Público Provincial y Municipal..... | 29 |
| 6.- Contenidos del programa de la asignatura..... | 32 |
| • 6.1.- Enunciados conductores..... | 33 |
| - CAPITULO III. MARCO TEORICO. BASES PARA PENSAR LA INNOVACION- | |
| 1.- Preludio..... | 35 |
| 2.- El currículo y la práctica..... | 37 |
| 3.- El sentido de la práctica en la formación del profesional del derecho... | 40 |
| 4.- El aprendizaje significativo..... | 44 |
| -CAPITULO IV. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN A DISEÑAR- | |
| 1.- El método de casos y el derecho en acción..... | 49 |
| 2.- Como analizar los casos seleccionados..... | 54 |
| 3.- Posibles derivaciones..... | 59 |
| 4.- Recursos..... | 61 |
| • 4.1.- Normativa..... | 62 |
| • 4.2.- Bibliografía..... | 62 |
| • 4.3.- Sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación..... | 63 |
| • 4.4.- Sentencias de otros tribunales, nacionales e internacionales.... | 65 |
| • 4.5.- Obras artísticas..... | 65 |

| | |
|--|-----------|
| • 4.6.- Material periodístico..... | 66 |
| 5.- Algunas ponderaciones acerca de la utilidad de la innovación sobre la metodología de evaluación..... | 67 |
| 6.- Consideraciones conclusivas..... | 75 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 78 |

RESUMEN

En el marco de los aportes de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria a mi formación docente, uno de los temas que me resultó sumamente relevante, fue la cuestión de la innovación didáctico-curricular.

Dicho interés se ha dado asimismo puesto que, a medida que fui avanzando en la Especialización, coetáneamente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se llevaba a cabo la reforma del Plan de Estudio de la carrera de Procurador Abogacía y Escribanía; habiendo encontrado en los desarrollos de esta especialización, propuestas que me permitieron comenzar a pensar nuevas estrategias de enseñanza y agregarlas a las innovaciones que se preveían en el nuevo plan.

Así, es que me fui planteando por ejemplo, cómo poder hacer efectivo el cambio de la enseñanza basada en clases expositivas (magistrales), a estrategias y actividades donde el estudiante tenga un rol más preponderante, donde la evaluación sea constante, formativa, por sobre la mera reproducción de conocimientos.

Pude repensar cuestiones relacionadas con la evaluación formativa, continua, tendiente a la comprensión y reflexión, y ello con la posibilidad de enfatizar en la faz comunicacional en los estudiantes, atento los nuevos desafíos del abogado.

Por tal motivo, es que este Trabajo Final Integrador (TFI) refiere a la innovación en la enseñanza de la Asignatura Derecho Público Provincial y Municipal, en la que pretendo instaurar herramientas dinámicas de análisis a través del estudio de

casos, en el marco del segmento de práctica posterior al encuadre teórico que realizo de cada tema a mi cargo.

Ese método de casos busca el análisis dinámico de los contenidos mediante la compilación de un conjunto de fallos (emanados de tribunales Provinciales y de la Corte Suprema de la Nación) y simulaciones de hipotéticos conflictos jurídicos.

CAPITULO I. CONTEXTUALIZACION Y DIAGNOSTICO

1. Enfoque y contexto

El ámbito sobre el que proyecto mi propuesta de innovación, recupera experiencias originadas en el devenir de la asignatura Derecho Público Provincial y Municipal, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP; y en la reflexión de las estrategias que se traman para que los estudiantes logren un aprendizaje crítico de la ciencia jurídica, utilizando –o arribando- para ello, al conocimiento significativo, pertinente y provisional. Estas premisas, vale destacar, se debatieron a los fines de repensar el proceso de enseñanza en la reforma integral del plan de estudio efectuado en dicha unidad académica.

Los estudiantes llegan a la materia, luego de cursar la asignatura correlativa que es Derecho Constitucional, materia de la cual también soy profesor, aunque con algún tiempo menos de antigüedad que en Derecho Público Provincial y Municipal.

El dato sobresaliente por el cual he decidido focalizar en esta última asignatura para desarrollar el trabajo final, se origina en el particular sesgo que, creemos, circula en el espacio académico e institucional, en torno de esta materia, y los esfuerzos y estrategias que pensamos para quitar un preconceito con que las y los estudiantes llegan a nuestras clases.

2. Algunas particularidades de las modalidades dominantes de enseñanza del derecho y el entorno

Se considera posible afirmar que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tiene una matriz históricamente predominante por la cual la enseñanza se

desarrolla mediante lo que se denominan “clases magistrales”, en una estructura áulica centrada en el frente, en donde el que sabe y es capaz de transmitir el conocimiento, es quien está a cargo de la clase, y los estudiantes sólo son considerados un vaso a llenar al modo de la “educación bancaria”, como calificó Freire a esta construcción pedagógica (Freire, 1970).

Estas condiciones resultan propicias para que el proceso de aprendizaje resulte en buena medida deshumanizado, con cierta pérdida de la individualidad, sin consideración por las cuestiones que ameritan un espacio de escucha en donde los estudiantes planteen sus inquietudes o divergencias de criterio o que potencien incluso sus habilidades de argumentación y contrargumentación.

Ese contexto, confronta de manera directa con un insoslayable dato de actualidad, toda vez que las bases de la educación en la sociedad denominada “del conocimiento”, se ubican de manera ya obligada en la creación de una mirada sobre la educación como ámbito de actualización permanente de saberes, experiencias y prácticas dada la dinámica de la transformación, recreación y renovación del conocimiento.

Este escenario, implica el cambio de las concepciones sobre los aprendizajes hacia los enfoques denominados pedagogías constructivistas y hacia su despliegue en escenarios reales de praxis. Nacimiento de nuevas concepciones constructivistas del aprendizaje y nuevos procesos de enseñanza trascendiendo modalidades pedagógicas presenciales, por lo general exclusivamente teóricas y rígidamente estructuradas, hacia concepciones orientadas al aprendizaje

significativo, en red y en base a la investigación, tanto presenciales como no presenciales.

Habiendo detectado las vicisitudes de la enseñanza del derecho en nuestra facultad, desde el comienzo de mi experiencia docente, tratamos de aplicar algo - que hoy encontramos reflejado en las ideas de Dino Salinas(1997)- en el sentido que, el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza gira siempre en torno a cuestiones sobre lo que vale la pena enseñar y para ello decididamente hemos buscado el enfoque basado en la concepción práctica o de deliberación para el diseño de la enseñanza, uno de los desafíos a los que nos enfrenta el nuevo Plan de estudios aprobado en nuestra unidad académica.

Este nuevo diseño curricular, enfoca la práctica educativa como un espacio de reflexión y crítica en la acción, lo cual requiere la puesta en juego de un conocimiento práctico, armado de juicios situacionales que median reflexivamente la acción.

Es por ello que en el marco del desarrollo de este trabajo, nos proponemos una modalidad de innovación que se centre en el rediseño de aspectos centrales de la enseñanza, que incluya estrategias que se aparten de la única modalidad de exposición por parte de los docentes y trabajar desde otras estrategias relacionadas con la idea de aprendizaje activo/participativo del estudiante/futuro profesional (tales como estudios de caso, resolución de problemas jurídicos, trabajos de campo en ámbitos relevantes, trabajos de debate, paneles con informantes clave, etc.), así como la ideación de un sistema de evaluación donde existan simulaciones o recreación de situaciones dilemáticas, donde no exista una

única respuesta para la resolución, y establecer grupos con roles a ocupar por cada uno de ellos.

Asumiendo la complejidad de dicho proceso, intentaremos responder a las preguntas: ¿para qué?, ¿cómo? y ¿qué? enseñar en “Derecho Público Provincial y Municipal” en la carrera de Abogacía (Procuración - Escribanía) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta propuesta no es, ni pretende ser, una formulación taxativa; pues la dinámica evolutiva de nuestra tarea impone que en cada cuatrimestre se evalúe y resignifique incorporando datos empíricos constatados.

Como sostiene Abel Fleitas (2002) “comenzar un curso puede ser un proceso mágico (o rutinario) donde, a partir de la propuesta del docente y de la respuesta de los alumnos, se va entretejiendo un obrar común, un sistema de relaciones, un espacio nuevo, que puede ser intenso o insípido, enriquecedor o paupérrimo, estimulante o deprimente, vacío de interés o pleno de descubrimientos... Esta experiencia, que se produce año tras año en múltiples escenarios, lleva una pregunta implícita: ¿para qué?”.

3. Encuadre normativo de las innovaciones en la enseñanza del derecho

Resulta sumamente ilustrativo, a los fines de explicitar las innovaciones curriculares en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de UNLP, que actualmente y como lo estipula la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, en consonancia con el Artículo 43 de la Ley de Educación

Superior,¹ los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca dicho Ministerio en acuerdo con el Consejo de Universidades.

A dicho respecto, vale destacar que mediante el Acuerdo Plenario N° 140 del Consejo de Universidades de fecha 20 de octubre de 2015 y la Resolución Ministerial N° 3246 de fecha 2 de diciembre de 2015, se incluyó al título de Abogado en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior.²

En cuanto a la definición de los Contenidos Curriculares Básicos, se adoptó una matriz de la cual derivan lineamientos curriculares y planes de estudios diversos, en la que los contenidos integran la información conceptual y teórica considerada imprescindible y las actividades para las cuales se desea formar; dejándose espacio para que cada institución elabore el perfil del profesional deseado.

¹ ARTICULO 43. — Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades:

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinara con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

² Sobre este punto, cabe destacar que por Acuerdo Plenario N° 146 de fecha 29 de mayo de 2017, el Consejo de Universidades, prestó acuerdo a las propuestas de contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima y criterios sobre intensidad de la formación práctica para las respectivas carreras, así como a las actividades reservadas para quienes hayan obtenido el correspondiente título y también manifestó su conformidad con la propuesta de estándares para la acreditación de la carrera.

A partir del análisis de los antecedentes traídos a estudio en relación con esta cuestión, los miembros de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, estimaron que la distribución de la carga horaria mínima en campos (Formación General e Interdisciplinaria, Formación Disciplinar y Formación Práctica Profesional) se justifica en función de criterios formativos, académicos, psicológicos y pedagógicos. La intensidad de la formación práctica, al igual que la carga horaria, deben ser criteriosamente establecidas, teniendo en cuenta cuánto puede aprender adecuadamente un alumno por la periodización de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se pretenda establecer. El tiempo de desarrollo de las competencias requiere que se fijen (paulatina y sistemáticamente) esquemas cognitivos y prácticos.³

Como observamos, la necesaria resignificación de la formación práctica, ha sido uno de los ejes sobre los que se proyectó el proceso de reforma de la currícula emprendida en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, resultando ello a su vez –como recién hemos mencionado- una exigencia de las nuevas reglamentaciones del Ministerio de Educación de la Nación y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Estas pautas reglamentarias se encuentran reflejadas expresamente en los Fundamentos del Régimen de Enseñanza Práctica (Anexo I de la Resolución HCD N° 202/15), en cuyo texto se lee: “...El aumento de la cantidad y calidad de la formación práctica proviene, más allá de los requerimientos de los estándares, de

³ Tal lo establecido en el Acuerdo Plenario del Consejo de Universidades N° 18 de fecha 28 de noviembre de 2002, corresponderá considerar también la situación del título de Notario; así como el de Escribano a efectos de determinar la procedencia de su inclusión en el régimen del Art. 43 de la Ley de Educación Superior.

una realidad insoslayable en los desarrollos actuales de la Educación Superior (...)
De este modo se pone en valor el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de las relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla. La formación práctica da lugar a un dominio creciente, tematizado, consciente, reflexivo y autónomo del sujeto que transita dicha experiencia”.

4. Perspectivas curriculares del nuevo plan de estudio

Profundizando el análisis sobre el nuevo plan de estudio en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, debemos mencionar que el mismo plantea como objeto general: La comprensión de responsabilidades jurídicas, políticas, sociales y éticas referidas a la actuación como profesionales que posibilite a la ciudadanía el acceso a la justicia, a un modo de resolución de conflictos en el estado de derecho cualquiera sea el desempeño profesional.

Ese objetivo general se incardina sobre la obtención de una formación académica rigurosa sobre la base de un currículum que promueva: i) La comprensión de las diversas áreas del Derecho y las Ciencias Sociales; ii) Las técnicas de análisis jurídico, comunicación oral y escrita, argumentación, resolución de problemas de negociación y solución de conflictos e investigación social; iii) Análisis crítico de los principios básicos del Derecho; iv) Obtención de habilidades que hagan posible el ejercicio concreto de la profesión.

Este decálogo de objetivos persiguen que el perfil del egresado de la carrera de abogacía cuente con: i) Capacidad para conocer sustancialmente las grandes categorías del Derecho y las Ciencias Jurídicas; ii) Capacidad para resolver

problemas profesionales complejos, manejar con precisión el lenguaje técnico, diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante las diversas exigencias del ejercicio profesional; iii) Capacidad para argumentar jurídicamente y desarrollar herramientas comunicacionales para expresarse con claridad y construir razonamientos válidos; iv) Capacidad para el análisis de decisiones y prácticas judiciales.

Como bien lo aclara Jorge Witker (1985), en materia de objetivos se pueden distinguir varios niveles. En el primero tenemos los grandes propósitos del sistema educativo, los modelos o arquetipos, que son suministrados por la sociedad en la que van inmersos. Un segundo nivel, en el que se contemplan los objetivos propuestos en el Programa de Estudio, que se materializan en la estructuración de un Plan de la carrera de Abogacía (Procuración – Escribanía) que para nuestro caso, asume un carácter generalista con una marcada orientación profesional en la parte final de la carrera. En un tercer nivel, se definen los objetivos propios del curso. En razón de que los anteriores resultan ajenos a nuestra esfera de actuación, sólo nos compete formular, derivando naturalmente de aquellos objetivos de la carrera, procurando que estos objetivos funcionen como un todo coherente con el propósito que los alumnos logren al finalizar cada curso.

Estas metas debemos formularlas en términos de aptitudes observables que los y las estudiantes serán capaces de adquirir (“bienes” que antes no poseían) como resultado final del proceso aprendizaje y operarán como orientadores del mismo a partir de las actividades por nosotros programadas.

En tal sentido, ha de tenerse presente, que dicho Plan de Estudios al que nos venimos refiriendo, fue confirmado por el Consejo Superior de la UNLP y por el Ministerio de Educación de la Nación, mediante Resolución 1678/2016 y comenzó a regir el año 2017. El mismo prevé la obligatoriedad, en su artículo 15 del Anexo I de la Resolución HCD N° 02/15, para todas las materias de la carrera, del dictado de una parte de su carga horaria –se la estableció en el doce por ciento (12%), al menos, de las horas- bajo la modalidad práctica.

La implementación de un espacio específico destinado a los trabajos prácticos, tiende a revertir el rol pasivo al estudiante, intentando otorgarle mayor protagonismo, haciéndolo sentir un partícipe central en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje.

También, cabe explicitar que uno de los objetivos buscados mediante la incorporación del espacio de trabajos prácticos es propiciar la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes, no ya desde el ámbito de la enseñanza teórica, sino como sostiene Morandi (1997), desde la misma práctica.

5. El derecho que quiero enseñar

Durante el final de la carrera como estudiante, teníamos la seguridad que continuaríamos vinculados al mundo académico. Había algo interior que alentaba a la construcción de una personalidad que en un futuro tendría responsabilidades como educador. Con todo lo que ello implica, no sólo por el compromiso de transmitir los conocimientos y calificar desempeños, sino por la simiente que puede pervivir o no en el estudiante desde el mismo momento de haber transitado el proceso de aprendizaje.

Estas cavilaciones, fueron paulatinamente adquiridas en la estancia de participación en las clases de mi profesor titular al comienzo de mi intervención en la cátedra, inmediatamente graduado.

Pasó menos de un año de asistir a las clases del profesor titular, de la materia escogida, para que llegue el momento en el cual el maestro participe a su aprendizaje para que desempeñe un rol activo en la cátedra con una comisión a su cargo, tal como se configuraban las formas tradicionales de desarrollo del proceso formativo docente en la universidad.

Desde ese mismo momento, comenzamos a indagarnos acerca de ¿cómo asumir este desafío?; ¿Estaríamos a la altura de las circunstancias?; ¿Que pretendíamos dejar en los alumnos?; ¿Solo conceptos o trascender aún más allá de ellos?.

Entendimos que en las instituciones educativas generadoras de capital simbólico, como insumo necesario para la sociedad, hace falta creatividad en los docentes que permita recuperar la utopía en su trabajo pedagógico de transformar y conmover al educando.

Así, el desafío desde el primer momento, ha sido intentar revertir esa equívoca visión que tienen los estudiantes que llegan a la materia, y que descubran, que la misma, tiene una importante significatividad para su formación como abogadas y abogados y para el ejercicio de la profesión.

Pero esa persuasión, entendemos que no se logra sino con ingenioso esfuerzo, asociado muchas veces a una vibrante entrega por parte del educador.

¿Cómo se sintetiza el pulso de la realidad vinculada con los particularismos que componen el Derecho Público Provincial y Municipal? ha sido el tópico generador utilizado como guía para dotar de realismo la materia.

Para ello, el énfasis ha de colocarse en la vinculación de la materia, con aspectos situacionales (tanto reales como simulados) del estudiante en proyección como un sujeto político, en relación a sus derechos y a las necesidades de la comunidad. Es decir, el enfoque acerca de los saberes que configuran la asignatura, y la metodología de abordaje propuesta, es la que denominamos del derecho en acción, siempre vinculándolo con cuestiones de la realidad política, económica y social.

En tal sentido, cabe rescatar al respecto, los aportes de De Sousa Santos, (2009), quien destaca la construcción del conocimiento a través de considerar rasgos que apelan, entre otros, a la inclusión del sujeto en las relaciones con el objeto, a la comprensión de los significados como camino metódico, a la articulación dialéctica entre teoría y práctica.

Con ello, además del aspecto situacional, buscamos que el estudiante tome una posición, se conmueva, se involucre, que el saber no sea sólo conocimiento descontextualizado, fragmentario, sin anclaje, sino una huella en su formación profesional.

Esta singularidad, es el insumo vital de la pasión por la docencia universitaria, en la cual intentamos demostrar un genuino y entusiasta compromiso en busca de interpelar y atraer al estudiante.

Es por ello, que en el marco del desarrollo de este TFI de la Especialización, me propongo pensar una modalidad de innovación que se centre en el rediseño de aspectos centrales de la propuesta de enseñanza, que incluya estrategias que se aparten de la única modalidad de exposición por parte de los docentes y trabajar desde otras estrategias relacionadas -como ya sostuvimos- con la idea de aprendizaje activo/participativo del estudiante/futuro profesional.

En cuanto al campo disciplinar se piensa en la posibilidad de involucrar a legisladores, concejales o funcionarios públicos, para que brinden en el espacio áulico su experiencia acerca de la aplicación de las normas y la complejidad en el funcionamiento de los entes de gobierno, lo cual brindará una visión dinámica y de realismo en el estudio y aplicación de las normas jurídicas.

6. Objetivo del TFI

6.1. Objetivo General:

- Diseñar propuestas didácticas, en la asignatura derecho Público Provincial y Municipal, que promuevan el desarrollo de procesos de aprendizaje, a partir de un enfoque crítico constructivista que se proyecte en escenarios reales de praxis.

6.2. Objetivos específicos:

- Fomentar un aprendizaje crítico de la ciencia jurídica, a partir de la articulación de los principales núcleos temáticos, complejos y significativos con las prácticas profesionales, sin desconocer el contexto en que se producen las mismas.

- Recrear a partir de una revisión del recorte y enfoque de los saberes a enseñar, la vinculación de la asignatura con aspectos situacionales y contextuales, donde el estudiante se proyecte como un sujeto político, en relación a sus derechos y a las necesidades de la comunidad; promoviendo que el mismo se posicione, se conmueva, y se involucre con estas realidades.
- Rediseñar aspectos centrales de la propuesta de enseñanza que incluyan estrategias que se aparten de la única modalidad de exposición por parte de los docentes y diseñar estrategias relacionadas con la idea de aprendizaje activo/participativo del estudiante/futuro profesional, promoviendo una visión dinámica y de realismo en el estudio y aplicación de las normas jurídicas.

Capítulo II. EL DERECHO PÚBLICO PROVINCIAL Y MUNICIPAL

1. Génesis de la asignatura Derecho Público Provincial y Municipal

El Derecho Público Provincial y Municipal es una disciplina jurídica vinculada al derecho constitucional en los estados organizados bajo el régimen federal. Su objeto está enmarcado en las relaciones propias de la federación, la descentralización del poder y competencias en las provincias y municipios, así como las vinculaciones entre sí.

Para arribar a su conocimiento, se puede utilizar los métodos exegéticos, comparativos, históricos, histórico-político-económico, federalista, trialista, integrador.

Entre los primeros docentes de la materia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP⁴ encontramos al eminente Carlos Saavedra Lamas, David Peña y Juan A. González Calderón.

Por otra parte, según sostiene el actual profesor titular de la asignatura en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, Dr. Vicente Atela (2010), en el plan de estudios aprobado el 30 de abril de 1919 se establece la enseñanza del derecho municipal en el segundo año del doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Considera el autor citado, que en esos comienzos las materias Derecho Público Provincial y Derecho Municipal, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, existían como disciplinas independientes.

Tradicionalmente a la disciplina se la denominó “Derecho Público Provincial” y, actualmente, con el vigor que ha adquirido el derecho municipal, como “Derecho Público Provincial y Municipal”⁵, aunque algunos especialistas entienden que debería llamarse derecho constitucional provincial o derecho constitucional comparado de las provincias.

⁴ La Universidad de La Plata fue nacionalizada en el año 1905 (Ley Nacional 4699). El año siguiente, el 3 de marzo de 1906 se labró la primer acta, mediante la cual se constituye la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; se designa como decano al Dr. Rodolfo Rivarola y vice decano al Dr. José Nicolás Matienzo y se aprueba el plan de estudios de la carrera de abogado, que en su tercer ciclo incluía la materia “Derecho público provincial”.

⁵ El 18 de agosto de 1921 el Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP modifica el plan de estudios de la carrera de abogacía. En tal oportunidad se sitúa a la materia en el segundo año y se incorpora a su denominación la palabra “municipal”, por lo que pasa a llamarse “Derecho público provincial y municipal”, nombre que se mantiene hasta la actualidad. Como dato curioso merece señalarse que no hay constancias de debate sobre la modificación del nombre, sino que éste fue dispuesto mediante un interlineado inserto sobre el nombre anterior de la materia. De este modo, la inserción de una palabra incide de manera definitiva en la materia, pues con ella se incorporan todos los contenidos vinculados a la institución municipal.

Puede observarse que la primera obra dedicada a la disciplina, escrita por Juan Bautista Alberdi en el año 1854 se llamó Derecho Público Provincial. La obra, al igual que las Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina, está acompañada de un proyecto de constitución, en este caso, para la provincia de Mendoza.

Posteriormente, en el año 1913, el profesor Juan A. González Calderón escribe su obra Introducción al Derecho Público Provincial, en la que vuelca su experiencia como docente a cargo del dictado del curso de la materia en la UNLP.

En el plano de la enseñanza de la disciplina, en las Facultades Nacionales de Derecho del país, mayoritariamente la denominan “Derecho Público Provincial y Municipal”, así es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional Noreste de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Rioja, y en la Universidad Nacional de La Plata.⁶ Vale destacar que la Universidad de Buenos Aires no cuenta en su currícula con esta asignatura.

2. El derecho “Publiquito” y su construcción histórica en la formación del abogado

⁶ Quienes son o han sido sus cultores en estos años: en la Universidad Nacional de Córdoba a Pedro Frías, César Enrique Romero, Alberto Zarza Menzaque, Antonio María Hernández, Guillermo Barrera Buteler; en la Universidad Nacional de Cuyo a Dardo Pérez Guilhou, María Gabriela Abalos, María Celia Castorina de Tarquini, Alberto Montbrun, Felipe Seisdodos; Universidad Nacional de Mar del Plata a Ricardo Miguel Zuccherino, Josefina Moreno Rithner; en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora a Jorge Villaverde, Daniel Filloy; en la Universidad Nacional del Litoral a José Manuel Benvenuti, en la Universidad Nacional del Nordeste a García José Isaac, Monzon Wyngaard Alvaro, Galiana Enrique, Faria de Zuliana Esther, Sotelo Maria Sandra, Universidad Nacional de Buenos Aires a Néstor Losa, Universidad Nacional de La Rioja a Ricardo Mercado Luna, en la Universidad Nacional de La Plata a Tomás Diego Bernard, Ricardo Pablo Reza, Vicente Atela entre otros.

Es importante referir que la costumbre, o en todo caso “habitus” académico en nuestra Facultad, ha atribuido a la asignatura Derecho Público Provincial y Municipal, el alias de “Publiquito”, por ser considerada una materia colateral del Derecho Constitucional.

Según recuperamos de algunos profesores, este particular encasillamiento tiene larga data. Ocurre que antiguamente, en la década del 70 hasta mediados de los 90, gran parte de la carrera era sorteada por los alumnos mediante exámenes libres, es decir preparaban el programa de la asignatura respectiva y en los turnos mensuales correspondientes, acudían a la mesa de examen, circunstancia en la que eran evaluados. Por aquel entonces, comenzó a circular el rumor que una vez aprobada la materia Derecho Constitucional, resultaba sumamente accesible rendir Derecho Público Provincial y Municipal, puesto que se consideraban materias muy afines. Por tal motivo, es que comenzó a proliferar esa curiosa adjetivación de “Publiquito”, que acarreó la pulsión del alumnado a considerar que, aprobado Constitucional, sortearían sin dificultad aquella otra asignatura.

Lo cierto es que en la actualidad, esa modalidad ha quedado en desuso, pues hoy los alumnos acceden a cursadas por promoción de casi la totalidad de las materias de la currícula de abogacía. Aun así, la ponderación de Publiquito sigue viva en el lenguaje estudiantil; ámbito en donde además circulan distintas “guías” de estudio -exentas de todo rigor científico y autor visible- que tienden a simplificar los esfuerzos de los estudiantes y los lleva al error de creer que allí encontrarán los desarrollos teóricos necesarios para la promoción de la materia.

Hay que precisar que, la asignatura Derecho Público Provincial y Municipal, en la actualidad presenta como objeto de estudio las instituciones, procesos políticos y normas de las provincias y municipios, y las relaciones e interacciones entre cuatro órdenes jurisdiccionales del federalismo (Estado Federal – Provincias – Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Municipios).

3. Precisiones sobre la autonomía pedagógica del Derecho Público Provincial y Municipal

En determinadas ocasiones, suele confundirse o superponerse los contenidos y alcances de la materia derecho público provincial y municipal principalmente con el derecho constitucional. Frente a ello, debe establecerse adecuadamente su autonomía como disciplina de las ciencias jurídicas.

En efecto, conocer y fijar de un modo práctico lo que es del dominio del derecho provincial y lo que corresponde al derecho de la confederación toda; establecer con claridad material la línea de división que separa lo provincial de lo nacional, es dar el paso más grande hacia la organización del gobierno común y del gobierno de cada provincia (Alberdi, 1854).

En la sesión del Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, realizada el 22 de diciembre de 1909, se discutió entre los consejeros cómo era la formación de los estudiantes de abogacía y cuáles debían ser los contenidos de cada una de las disciplinas, en tal oportunidad, particularmente en lo vinculado al derecho constitucional y al derecho público provincial, el Consejero Joaquín V. González sostenía: "...que era una preocupación constante que los estudios del ciclo profesional fueran más extensos

y más intensos, para lo cual, creía necesario poner un año preparatorio o, por lo menos, aumentar las asignaturas y dar otro carácter a alguna de las actuales... Que en materia de derecho constitucional debe deslindarse bien lo que corresponde a la Historia Constitucional e Historia del Derecho Argentino y Derecho Público Provincial, la primera es de derecho público y debe referirse a la historia de la organización de nuestro país, la segunda es historia del derecho privado. El derecho público provincial, como su nombre lo indica es materia que se refiere a la organización política de las provincias, a sus modalidades, y no hay razón para que se confunda ni con la historia constitucional ni con la doctrina general que se estudia en el derecho constitucional...”.

Allí tenemos reflejada una clara delimitación conceptual y de contenidos entre el derecho constitucional y el derecho público provincial que, como materia propia de los países que adoptan formas federativas, se ocupa del estudio de la organización de los estados locales, su existencia, sus potestades y atribuciones, y su vinculación con el orden de estado superior (estado federal).

El Dr. González Calderón en el prefacio a la obra Introducción al Derecho Público Provincial (1913) sostuvo: “El libro que me decido a publicar, contiene la primera parte del curso de derecho público provincial que dicté en la Universidad Nacional de La Plata el año próximo pasado. Al hacerme cargo de la cátedra, me encontré con todas las dificultades consiguientes a una materia nueva, teniendo que vencer, ante todo, la más grave: la deficiencia en la preparación en el profesor súbitamente llamado a desempeñar un cargo tan serio y lleno de responsabilidad. Comprendí, además, que la enseñanza de la materia debía hacerse con un

concepto más amplio, más vasto en sus alcances, del que se había seguido en ésta Universidad y se sigue aún en la de Córdoba; lo cuál por otro lado me imponía una tarea ardua y complicada en extremo. En fin, la insuficiencia, por no decir la carencia de una bibliografía nacional sobre ella, me obligo a buscar programa, haciéndolo, y elementos de estudio para mí, y luego por mis alumnos, poniéndolos a su disposición”.

También con anterioridad Alberdi (1854) fijó con exactitud parte del concepto de la materia: “Los elementos del derecho provincial, en un Estado federativo, constan de todo el derecho no delegado expresamente por la constitución al gobierno general del Estado... No sólo es del dominio del derecho público de provincia, el conjunto de poderes no delegados al gobierno federal, expresa o implícitamente; también lo es el de todos aquellos poderes cuyo ejercicio es o puede ser concurrente por aquél y por las provincias, cuando en su interpretación hay una manifiesta conveniencia para estas, por ejemplo, la cuestión de las concesiones ferroviarias interprovinciales e impuestos, consideradas de tan diversos modos. Pertenécele, asimismo, la historia de la formación de esos organismos autonómicos, y de su evolución institucional y política. Y su comparación con otros similares extranjeros (estados norteamericanos, australianos, cantones suizos, provincias canadienses y sudafricanas, etc.)”.

No puede desconocerse que ésta área del conocimiento es propia del régimen jurídico político que adopta el sistema federativo, en tanto que ésta disciplina es inexistente en un estado unitario. Tampoco puede dudarse que estamos en presencia del desarrollo de derecho constitucional de segundo orden, en el caso

de las provincias y tercero para los municipios. Siempre con el derecho constitucional federal como el marco teórico general.

Determinar y enmarcar el objeto de estudio del derecho público provincial y municipal requiere necesariamente anclarnos en los límites que la propia constitución federativa impone al marco de competencias y atribuciones de los estados provinciales. Sin embargo, éste límite debe analizarse desde el caso particular del Estado Argentino, conformado por Provincias preexistentes, tal como lo enuncia el artículo 121 de la Constitución Nacional -principio que denominamos pro Provincias-, y a partir de los antecedentes históricos y políticos que hacen a la formación y organización constitucional de 1853.

4. Acerca de los métodos de enseñanza del Derecho Público Provincial y Municipal

El método en toda disciplina científica es relevante, por cuanto constituye el mecanismo por el que se arriba al conocimiento, podemos observar que en el derecho público provincial y municipal se aplican no sólo los métodos de las ciencias jurídicas sino que también posee particularidades que nutren nuestro planteo innovativo en la enseñanza de la disciplina, por ello consideramos relevante expresarlas en el siguiente desarrollo.

- Método Exegético: la exégesis como método científico importa la comprensión y entendimiento de las reglas jurídicas a partir del significado de las palabras. En el derecho público provincial y municipal sería a partir del significado expresado en los artículos de las constituciones y las leyes que en su consecuencia se deriven. Este método prescinde del análisis de

los hechos históricos, políticos, sociales que dan origen o incidieron en la gestación de las normas que se interpretan.

- Método comparativo: la existencia de distintos órdenes de estado dentro de una organización federal permite la coexistencia de diferentes constituciones de los entes sub nacionales. Actualmente, el ordenamiento constitucional en la República Argentina permite la existencia de 1 constitución federal; 23 constituciones provinciales; 1 estatuto organizativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y más de 160 Cartas Orgánicas Municipales. Alberdi (2002) consideró éste método a partir del análisis crítico de las constituciones de América de la época, y formuló sobre ese cotejo un ante proyecto de constitución para la confederación argentina. La coexistencia de una diversidad de constituciones provinciales y cartas municipales, aún bajo el paraguas de la uniformidad proyectada por la Constitución Nacional, permite la utilización de este método para abordar el estudio de las normas que integran el objeto de la disciplina. Es decir, que los primeros docentes de la materia, recurrieron al método comparativo para abordar la enseñanza de la disciplina.
- Método histórico: la culminación del proceso histórico está dada por la Constitución, fruto de un desarrollo. Savigny como máximo expositor de la Escuela Histórica del Derecho, sostenía que cada pueblo tiene su genio popular, que contiene la vida histórica del pueblo.
- Método histórico, político y económico: su utilización permite la comprensión del derecho público provincial y municipal como la expresión de un fenómeno humano, a partir del análisis de los factores históricos que

lo generaron. Pero para un estudio integrador no basta con conocer de las circunstancias históricas, sino que deben ser comprendidos en el contexto político y económico en que se generaron. Basta con recordar ciertos conflictos políticos y constitucionales que se generaron en la Argentina con la sanción de la Constitución de 1853 para advertir la importancia de utilizar el método histórico, político y económico. Sucesos como la independencia de la provincia de Buenos Aires (1853-1859); la cuestión de la Capital Federal; el régimen de aduanas y el puerto de Buenos Aires y otros más de nuestros días como el proyecto de traslado de la Capital de Buenos Aires hacia la región de las ciudades de Viedma – Carmen de Patagones; el régimen de coparticipación federal de impuestos; el Pacto de Olivos que desencadenó la reforma constitucional de 1994, entre otros.

- Método Federalista: tiene por base al método histórico, político y económico, pero que a partir de la regla federalista impuesta por los artículos 1, 5, 121, 123 y concordantes de la Constitución Nacional, tiene como raíz interpretativa el principio “pro federación-pro autonomía provincial” en el sentido de respeto irrestricto de las autonomías de las provincias y hoy en día con el nuevo art. 123 CN de la autonomía de los municipios.
- Método Trialista del gran maestro Germán Bidart Campos que –siguiendo a Goldschmith- aplicó al derecho constitucional la concepción trialista, y sostuvo que el mundo jurídico se compone de tres dimensiones: el normativo o normológico; el sociológico de las conductas o comportamientos humanos; y el dielógico o de los valores. Así decía Bidart

Campos (1998) que “cualquiera que desee conocer cómo es el régimen político de un país no se conforma con leer su constitución formal o escrita. Ambiciona saber si esa constitución funciona, se aplica, se cumple, o si por el contrario, está deformada en su práctica o es sistemáticamente violada en todo o en parte”.

- Método Integral: la disciplina requiere de un método de estudio que comprenda la diversidad de factores que llevan a abordar el conocimiento. Al decir de la profesora Castorina de Tarquini (Arias de Ronchietto y Castorina de Tarquini, 1995) “un método que aúna enfoques históricos-institucionales, geográfico-espaciales, sociológicos, lógico-jurídicos y demás aspectos complementarios, cognoscitivos e interpretativos de la realidad provincial. Un método dúctil al punto de asumir en su propio comportamiento la complejidad de su objeto”

5. Moderna perspectiva del Derecho Público Provincial y Municipal

Consideramos que, a partir de la reforma de la constitución nacional de 1994, el Derecho Público Provincial y Municipal es la rama del derecho público que, a partir del reconocimiento de un Estado Federal, se ocupa de la organización constitucional de las provincias, el sistema de distribución de competencias y relaciones del poder entre el estado nación y las provincias, así como de la organización de los gobiernos municipales como un verdadero orden de Estado y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A dicho respecto, cabe señalar que no es ésta una disciplina con compartimentos estancos o fijos, por el contrario, el federalismo es un sistema dinámico en el que

las realidades históricas, políticas, económicas, productivas y culturales van adaptando y moldeando el objeto del derecho público provincial (Atela 2010).

Así, tenemos un derecho constitucional -en lo referido a la distribución de competencias federales- de características rígidas, en cambio un derecho constitucional provincial de base flexible -todo lo que no fue expresamente delegado al Estado Federal se conserva en los Estados Provinciales- y con aspectos dinámicos que lo hacen más adaptable a las nuevas realidades.

Por ejemplo, hace 25 años atrás nadie se imaginaba a las Provincias vinculándose con el exterior o promoviendo su regionalización; o a los municipios promoviendo vínculos intra o extraprovinciales o con municipios de otros países. Ya no se trata del estudio de la Constitución Nacional en lo referido a la organización de las Provincias y las competencias que éstas se hubieren reservado. Como tampoco se trata sólo de las constituciones provinciales. El derecho público provincial y municipal va más allá.

En síntesis, si tuviéramos que definir los contenidos que hacen al objeto de la disciplina en nuestros días, podemos fijarlos en los siguientes: i) Los procesos histórico-políticos y económicos previos a 1853 y posteriores (debates de las convenciones constituyentes); ii) Las reglas federales emergentes de la Constitución Nacional; iii) Los Estados Provinciales según la Constitución Nacional (arts. 1, 5, 121, 123); iv) En nuevo régimen constitucional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (art. 129); v) Las Constituciones Provinciales; vi) Las leyes nacionales que describen el alcance de la autonomía de la C.A.B.A; vii) El estatuto organizativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; viii) Los acuerdos

que suscriban las Provincias entre sí (relaciones horizontales), y entre ellas y el Estado Federal (relaciones verticales); ix) Las Cartas y Leyes Orgánicas Municipales; x) La jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación; xi) La jurisprudencia de los Superiores Tribunales de Justicia de cada Provincia.

De lo expuesto, se puede colegir que las particularidades actuales de la asignatura provienen de las innovaciones que presenta el Derecho Público Argentino, como ser las innúmeras reformas constitucionales de las Provincias, las que, sumadas al proceso de reforma de la Constitución Nacional del año 1994 y la incorporación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como nuevo sujeto de la relación federal, más el dictado de las cartas orgánicas municipales, implica que la materia presente temáticas de absoluta vigencia y permanente actualidad.

A tal punto ello es así, que en el proceso de reforma del Plan de estudio iniciado en el año 2011, en nuestra Facultad, en el rol de coordinador de una de las comisiones, hemos podido recibir, de manera directa, las inquietudes de importantes y reconocidos profesores de la Facultad que proponían que Derecho Público Provincial y Municipal se convierta en una materia correlativa previa a sus asignaturas, puesto que la misma resulta de vital importancia para comprender y conocer la sustancia de las instituciones locales, tanto provinciales como municipales.

El cambio sustancial efectivamente se produjo, puesto que en el plan anterior, Derecho Público Provincial y Municipal se encontraba -como ya dijimos- luego de Derecho Constitucional, y era una materia que no tenía correlativas posteriores. El

nuevo plan de estudios, aprobado a fines de 2014, prevé que Derecho Público Provincial y Municipal sea correlativa previa a Derecho Procesal I.

Ello nos permite inferir, que en el proceso de resignificación de la currícula, que se efectuó en la Facultad, no sólo se mantuvo como una materia obligatoria Derecho Público Provincial y Municipal; sino que además, fue ponderada como una asignatura troncal de la carrera por su importancia para la comprensión de otras materias específicas.

Pese a ello, seguimos batallando con la persistencia de su diminutiva adjetivación y su significación por parte de los alumnos. Ello lo constatamos con el hecho que, al comienzo de las cursadas, sondeamos las expectativas de los estudiantes y ahí podemos ver que además de esta materia, los alumnos y las alumnas se encuentran cursando dos, tres y hasta cuatro materias más en ese cuatrimestre, algo verdaderamente complejo que se ve reflejado muchas veces en el rendimiento.

Cuando indagamos acerca de las causales por las que cursan tantas materias, comentan que según han podido recoger del “mundillo de los pasillos” en relación a nuestra materia, que “publiquito no demanda mayores esfuerzos”.

6. Contenidos del programa de la asignatura

Los contenidos en general son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se consideran esenciales. Abarcan hechos, conceptos, principios, procedimientos, relaciones que se plasman en el “Programa”.

Susana Barco (2005) sostiene que, el eje o los ejes del programa están constituidos por el o los conocimientos centrales de la disciplina y el sentido que le atribuye el o la docente.

La combinación y la interrelación de la distribución topológica y la asignación cronológica que éstos efectúan, va generando un principio organizativo, que condensa su concepción acerca de la disciplina, su sentido y orientación teórica. Se detecta que el programa de la Cátedra 1 de Derecho Público Provincial y Municipal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (en cuya diagramación hemos tenido el privilegio de intervenir) se proyecta metodológicamente sobre los siguientes criterios rectores.

6.1. Enunciados conductores

Sobre los ejes principales y los temas fundamentales a destacar, que el programa de la asignatura en la Cátedra donde cumpla mi función docente, se trazan relaciones más estrechas que la mera razón de conformar una propuesta sistematizada. Algunas de estas relaciones, se plantean a partir de tópicos generadores, que hilvanan e informan los contenidos de la materia. Así se ha contemplado expresamente al momento de su diagramación.

En tal sentido, se puede observar que en el programa de la Cátedra 1 de Derecho Público Provincial y Municipal, los hilos conductores a tener en cuenta al momento de abordar el conocimiento de la materia para su comprensión son “participación y control”; “integración descentralización”, “ambiente y patrimonio”; los cuales actúan como tópicos generadores, que invitan -por su actualidad- a pensar en

profundidad los aspectos más relevantes que conforman los enunciados de esta asignatura.

De tal modo, teniendo en cuenta tanto los dominios cognoscitivos cuanto afectivos, en general, los alumnos y las alumnas al finalizar nuestros cursos de “Derecho Público Provincial y Municipal” deberán ser capaces de:

- Registrar las vinculaciones del Derecho Público Provincial y Municipal con otras disciplinas jurídicas y extrajurídicas;
- Discernir que la constitución nacional es la fuente normativa sobre la que se proyecta todo el ordenamiento jurídico y las relaciones de subordinación normativa propias del Estado Federal Argentino;
- Considerar el fenómeno de la descentralización del poder como el tópico central del Estado Federal;
- Valorizar la autonomía de los Sujetos Federales como cuestión esencial de su status;
- Comprender el impacto del moderno federalismo de concertación en la dinámica del Estado Federal Argentino;
- Identificar los principios jurídicos rectores de la organización estatal;
- Distinguir de manera comparada las funciones de los órganos estatales estadales y sus funciones;

- Percibir la importancia y significación de la Autonomía Municipal en perspectiva según el alcance y contenido que cada Provincia estipule

CAPITULO III. MARCO TEORICO. BASES PARA PENSAR LA INNOVACION

1. Preludio

De acuerdo al contexto dominante en la enseñanza del Derecho antes referido, y acompasado a las nuevas reglamentaciones e innovaciones curriculares en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, resulta necesario resignificar la metodología si buscamos obtener resultados distintos.

Entendemos que el cambio parte en conceder más protagonismo en el proceso de enseñanza a los estudiantes y atenuar la predominancia del docente.

La premisa de la cual partimos, para construir nuestra hipótesis de trabajo, se centra en cómo se aborda la formación del futuro abogado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, en lo que hace a sus conocimientos prácticos y la distancia plausible entre esta práctica profesional, y lo que se le enseña y aprende en la Facultad.⁷

Un diagnóstico certero de esta problemática en nuestra Facultad, se logra entrever en el análisis que realiza Celman de Romero (1994) quien ahonda sobre la diferencia entre los conocimientos teóricos y la implementación de acciones concretas que requieren los trabajos de la profesión; la soledad para resolver esos

⁷ Hemos proyectado el desarrollo del presente acápite, receptando los criterios estipulados en el Anexo I de la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, enunciados en el ítem: Contenidos Curriculares para la Formación Práctica del Abogado, como lo detallamos previamente.

primeros problemas con personas, lugares, procedimientos y formas, cuando no cuenta ya, ni con los profesores ni con los compañeros para abordar la situación compartiendo con otros, puntos de vista y procesos de toma de decisión. La autora citada destaca ciertas cuestiones -que consideramos de suma trascendencia acerca de la modalidad de enseñanza del derecho en nuestra Facultad- formulando la siguiente caracterización: i) la enseñanza puramente verbal referida a supuestos aprendizajes que incluyen acciones y realizaciones complejas no sólo del orden del lenguaje; ii) la prescripción de normativas generales como modo de manejar futuras situaciones complejas concretas; iii) situaciones que, en muchos casos, se le presentarán con características dinámicas, particulares, singulares; iv) la dificultad, por parte de los docentes, de saber y evaluar si los alumnos, llegado el caso, sabrán actuar frente a una situación compleja echando mano de aquellos aprendizajes; v) el "shock de la realidad", a que se ven sometidos los alumnos al pasar desde el instituto de estudios, al primer puesto de trabajo, ante el cual generalmente reaccionan, o bien imitando a otros que están en esa situación sin tener claro el fundamento, o intentando sin demasiado éxito, manejarse con aquellos principios lineales y generales que aprendió, frente a esa realidad que los desborda por su carácter de diversidad, complejidad y particularidad.

Para revertir esta cuestión, el dato inicial sobre el que se proyecta la propuesta, es la construcción de un vínculo de confianza entre los alumnos y el docente, como una apuesta hacia futuro (Cornu 1999), fijando como norte el acompañamiento permanente en la evolución del alumno, durante el curso.

Desde esa óptica, consideramos que no es lo mismo pedirle al alumno memorizar un concepto, que darle las claves para una práctica destinada a comprender como función del mismo en determinada situación, para a partir de ella comprender su alcance, de modo tal que no es igual memorizar mecánicamente que significar (Prieto Castillo 1995). Buscamos un aprendizaje destinado a desarrollar capacidad de comprender, analizar, sintetizar, relacionar, criticar, apropiarse, sentir, enfrenar y resolver problemas, evaluar situaciones, tomar decisiones, emocionarse.

2. El currículo y la práctica

Es claro que el currículo son muchas cosas: son los métodos y el contenido de la enseñanza, los procesos de los aprendizajes y también una estrategia de política pública para responder a las demandas de la sociedad.

Partiendo de la conceptualización que efectúa Rama (2009) en cuanto a que la esencia de la educación reside en su capacidad de incidir en la construcción del futuro, en la preparación de personas que van a actuar en escenarios futuros, en la formación intelectual sobre campos laborales y por ende disciplinarios que requieren tener pertinencia en el futuro, la prospectiva sobre las transformaciones sociales o las concepciones sobre el devenir, inciden significativamente en el análisis de la construcción de los currículos actuales. Para el autor, la programación de las asignaturas debe basarse mucho más en el trabajo del alumno y fuera del aula, en prácticas, en trabajos en grupo o en tutorías, en donde el esquema pedagógico deje de ser catedrático al interior de la clase y que ésta se parezca a los ambientes de trabajo.

Por otro lado, de acuerdo con Litwin (2006), el docente como responsable del diseño curricular debe identificar los temas relevantes del mismo, y tratar de reconocer las ideas importantes que se pretenden enseñar (Litwin 2006). En esa tarea, el docente analizará los temas centrales del contexto político y cultural del debate diario, las preocupaciones, para finalmente estudiar la posibilidad de conectar el tema curricular con las preocupaciones actuales.

Aquí recuperamos un aspecto central (Edelstein 1996) en torno al docente que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas se entrecruzan. De este modo el docente adopta una perspectiva axiológica, ideológica en múltiples cosmovisiones que inciden en las formas de vinculación con el conocimiento y una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad.

En esa misma línea de análisis, resulta destacable lo que Alicia de Alba (1995) denomina función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica; o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción, sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural; la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana. Para ello parte de la visión kantiana de pensar la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social y que en esta vida social se generan.

De acuerdo con dicho enfoque, destacamos como un aporte significativo a nuestra propuesta, la importancia de incorporar la noción de sujeto social, que se caracteriza por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo, colectivo o sector determinado (entonces, sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social). En ese sentido, los sujetos del desarrollo curricular, son aquellos que convierten en práctica cotidiana al currículum (educador y educando); y son ellos los que retraducen, a través de la práctica la determinación curricular específica imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular. Para ello, consideramos que el currículum no es algo cerrado, sino que es una noción abierta, que está en constante transformación, según los sujetos sociales que le son parte, teniendo en cuenta todos los aspectos de la sociedad en general, la historia y la actualidad (De Alba, 1995).

Al respecto, Cardinaux (2008), pensando en la currícula de los estudios de Derecho, distingue cinco argumentos –realista, profesionalista, institucional, integracionista y vocacionalista– que fundamentan la necesidad de incorporar destrezas y saberes de la investigación científica a las mismas, proponiendo una reformulación de la tradicional tarea docente desarrollada en dichas instituciones que contemple la formación de los docentes en la producción de conocimiento científico. Asimismo, la autora analiza los procesos de “enseñanza-aprendizaje” desarrollado en el ámbito específico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, tratando de dar respuesta a la pregunta sobre qué

profesionales se forman en dicha institución. De su pensamiento, colegimos que la formación debe apuntar a preparar a los egresados para intervenir en distintos ámbitos profesionales (abogado litigante, operador judicial, asesor legislativo, investigador, etc.) promoviendo la elección de los estudiantes en torno a su dedicación profesional en el futuro.

En este contexto, resulta de vital trascendencia la redefinición de la didáctica, en la cual el docente debe contar con propuestas para mejorar el trabajo que realiza, recuperado el sentido de la utopía en su trabajo pedagógico (Díaz Barriga, 2015). Por ello, es que fundamos la propuesta basada en que en los contenidos de corte cognoscitivos, lo más importante no es la capacidad de retener mecánicamente la información, sino el poder aplicarla en situaciones inéditas, haciendo ello necesario el despliegue de habilidades y estrategias y fundamentalmente, el desarrollo de una capacidad de respuesta.

La didáctica adquiere un rol central en el proceso de formación que responde a un núcleo básico de cuestiones de la enseñanza, aunque también lo es con relación a la formación del sujeto social y el ser humano en particular. La sociedad necesita no sólo un sujeto social que pueda incorporarse de manera eficaz al aparato productivo, sino que requiere también seres sociales que entiendan el momento que estamos viviendo y luchen por el logro de las grandes metas que la sociedad debe tener. La didáctica y el trabajo docente no son ajenos a ello.

3. El sentido de la práctica en la formación del profesional del derecho

En los últimos años, producto de la necesidad de entablar procesos de innovación, se han desarrollado enfoques sobre el currículum que se articulan con diferentes

lecturas sobre esta necesidad. Entre ellos dos modelos de construcción: “el currículo flexible” y “el currículo por competencias”. Esa dimensión es la que incorpora el nuevo Plan de estudios de la carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

En un aporte crítico al enfoque por competencias (Díaz Barriga 2015), señala que el mismo implica un saber complejo que incluye lo actitudinal, lo conceptual y lo procedimental. Es algo más que una información y no se limita sólo a una habilidad. De acuerdo con el autor, se deben remarcar tres componentes de las competencias: Información; habilidades y destrezas empleadas en la resolución de una situación inédita que reclama su aplicación; y una capacidad para actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación que se apoya en conocimientos pero que no se reduce sólo a ellos.

La enseñanza por competencias, desde este enfoque, puede ser recuperado, no desde una mirada tecnicista o ligado a la idea de competitividad mercantil, sino -en lo que nuestra propuesta resulta de interés- como un intento por cuestionar la educación erudita y que tiende al desarrollo de una educación para resolver problemas. Estos saberes aspiran a convertirse en aprendizajes para la vida, en los cuáles se procura que el contenido aprendido adquiera una significación para enfrentar situaciones reales denominadas “enseñanza en contextos reales” o “aprendizaje situado”.

Así coincidimos con Abate y Orellano (2015) en 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. Frente a las exigencias del contexto, los cambios no sólo son incorporados a nivel de las intenciones manifiestas en el plan de estudios, sino que los sujetos -docentes y alumnas/os- los hacen entrar en juego a través de la enseñanza y de las demandas de aprendizaje.

Siguiendo esta perspectiva, y desde el campo disciplinar propio, consideramos que cuando un profesional del derecho es incapaz de reconocer, o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces está más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción (Schön 1992). Por ello, -como lo sostiene el autor citado- resulta sumamente útil 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.

Consideramos, -al igual que Celman de Romero (1994)- que aprender es básicamente un proceso reflexivo que trata de comprender, de relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, diferenciarlos en su especificidad y particularidad, establecer diferencias y semejanzas, incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel. Es construir el objeto de conocimiento, considerarlo desde distintas perspectivas, ponerlo en tensión con otros conceptos, reconsiderar lo que ya se sabía por la confrontación con nuevos

hechos, datos y/o teorías, lograr una nueva inclusión en clases, generar propuestas alternativas, hipótesis, conjeturas.

Resulta interesante en este punto, recuperar a Cianciardo (2009), cuando en una de sus publicaciones, cita un pasaje escrito por Chesterton en un ensayo titulado "Se busca un hombre poco práctico": "Ha prosperado en nuestro tiempo la más singular de las suposiciones: aquella según la cual, cuando las cosas van muy mal, necesitamos un hombre práctico. La verdad es que, al menos, necesitamos un teórico. Un hombre práctico significa un hombre acostumbrado a la simple práctica diaria, a la manera en que las cosas funcionan normalmente. Cuando las cosas no funcionan, has de tener al pensador, al hombre que posea cierta doctrina sobre por qué no funcionan. Si tu aeroplano tiene una ligera avería, un hombre mañoso puede arreglarlo. Pero si la avería es grave, es mucho más probable que nos veamos obligados a sacar a rastras de una facultad o laboratorio a un viejo profesor despistado, con el pelo blanco despeinado, para que analice el mal". Continúa el autor ahondando que uno de los aspectos de las tensiones modernas proviene de la crisis cultural ante la ausencia de hombres que "se paren a pensar".

Las consecuencias de no "pararse a pensar" están a la vista de todos: el ciudadano medio recibe acríticamente lo que los tecnócratas del poder económico y político deciden sobre aspectos importantes de su vida, sin plantearse otro control sobre esas decisiones. Sin conciencia histórica crítica.

El resultado de ello, es una crisis cultural profunda, un empobrecimiento global. Es que lo más genuinamente humano, los aportes realmente originales que cada uno

de nosotros puede añadir a la riqueza humana son sólo dos: contribuir con la generación y educación de un nuevo ser humano y producir conocimiento nuevo.

Ese desafío, a veces puede ser infinito, puesto que ni el propio docente puede determinar hasta donde su experiencia va acompañar a sus alumnos, y ello puede tener un retorno inesperado.

4. El aprendizaje significativo

La motivación es un elemento fundamental a la hora de enseñar y aprender. Por ello, si aspiramos a un aprendizaje significativo debemos tener en cuenta las preocupaciones e intereses de los alumnos, a los efectos de que doten de sentido práctico a los contenidos que se enseñan en el aula sin dejar de considerar que cada sujeto, como dice Edith Litwin (1997), tiene una manera singular de apropiarse del conocimiento que está dado, entre otros, por sus conocimientos previos y por su historia individual.

Los y las estudiantes, por lo general, aprenden conceptos e instituciones legales, definiciones, clasificaciones, etc., mientras que la profesión los enfrentará a hechos, problemas, casos. Ello justifica plenamente la necesidad de adoptar un enfoque metodológico diferente al clásico.

La forma como los futuros abogados aprenden el Derecho, determinará, en gran medida, su competencia profesional y, en última instancia, la calidad de los servicios que presten a la sociedad que, en una universidad pública, ha sostenido con esfuerzo colectivo sus estudios. La educación jurídica debe direccionarse hacia formas de aprendizaje que incentiven el desarrollo de habilidades de

razonamiento analítico, de hábitos intelectuales creativos y de espíritu crítico pero también el sentido ético y la honestidad.

En nuestro ámbito, existe una tendencia a identificar el Derecho con el sistema de normas legales escritas, generadas en órganos formales, y estructuradas en disposiciones de diversos rangos. Esta tendencia conceptual influye en las Facultades y Escuelas de Derecho cuya misión preferente es (o ha sido) informar sobre el contenido de esas normas y sus antecedentes preponderantemente a través del método magistral, el cual se centra en el profesor o profesora cuya misión principal es explicar e interpretar sus materiales mediante la exposición sistematizada y el razonamiento deductivo. Los estudiantes, a su vez, escuchan las explicaciones del o de la docente, toman notas, formulan algunas preguntas (cuando se les permite) y complementan esa información con el estudio de textos.

La discusión en clase suele ser marginal. Su práctica debe ser incentivada en tanto permite quebrar el protagonismo monopólico del profesor o de la profesora en el aula, para dejar oír las voces de los alumnos y las alumnas y permitir el debate entre pares que contribuye a generar vínculos de compañerismo y confianza.

De este modo se favorece así una pedagogía de la comprensión que gira en torno a los procesos reflexivos facilitando y entrenando, además, en una dinámica de búsqueda de soluciones a los problemas presentados. Tales prácticas superan los procesos de memorización o asimilación de un concepto desarrollado por el o la docente. Obligan al alumno o alumna a prepararse para sostener sus ideas, a repensar sus conceptos cuando son refutados o criticados por los compañeros y

las compañeras y en una situación de permanente relacionamiento de lo dicho por todos y todas para sopesar las propuestas propias y ajenas

No obstante, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo de todo programa, los objetivos específicos que se tracen para cada curso, los imperativos de “contenidos mínimos”, la complejidad de algún tema y las dificultades de aprendizaje que pueden encontrarse en cualquier grupo de estudiantes, a veces resulta provechoso hacer una presentación general y estructurada de una temática. Con una exposición de esta naturaleza por parte del profesor o profesora, él y la estudiante tiene la posibilidad de “captar” mejor el tema en cuestión.

La confianza en esta metodología, descansa fundamentalmente en la solidez y claridad de la exposición del docente, lo cual facilita la comprensión por parte de las y los estudiantes, de una unidad temática que se encuentra integrada por determinadas relaciones de sus elementos. Es insustituible, cuando el profesor o la profesora elabora mensajes educativos con alto grado de significación para los alumnos y las alumnas, quienes pueden aprovechar la experiencia y el conocimiento del docente, para ampliar su propio conocimiento del mundo.

La comunicación entre el docente y las y los estudiantes es directa; los primeros pueden introducir inmediatamente cambios en su discurso, en función de la atención que prestan los alumnos y las alumnas. En suma, el profesor y la profesora son los “poseedores” y los transmisores de información y de conocimientos. Por ello es que en nuestra Facultad, este tipo de clase está reservada a los Profesores Titulares y Adjuntos.

Sin perjuicio de la necesaria resignificación que nos proponemos sobre esta modalidad, la clase magistral tiene el mérito de presentar al estudiante la estructura de la materia de manera progresiva, junto con el enfoque que la justifique, y organizar las unidades de aprendizaje y conocimiento esenciales - conjuntos y subconjuntos-, que el estudiante deberá completar con la bibliografía señalada. A veces se toma como única alternativa a la masividad. Pero si bien es útil, como dijimos, para transmitir cierta información en poco tiempo, un curso entero no puede basarse únicamente en este tipo de estrategia, cuando la mayor parte de la información que se recibe en clase ya está expresada en el material de estudio que se encuentran al alcance de todos los alumnos.

En la mayoría de los casos, el profesor o profesora se limita a transmitir su conocimiento desde la autoridad de su investidura académica y, a veces en nuestra Facultad, de su legitimación profesional (juez/a, legislador/a o abogado/a experimentado/a). Situación que tiene por reflejo, como refieren Manuela González y Nancy Cardinaux (2010), una tendencia demasiado autocomplaciente del estudiantado, poco ejercitado en dinámicas más problematizadoras, con un escaso hábito de participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, una arraigada tradición por el estudio memorístico y una legitimación de lo aprendido a partir de la autoridad del texto jurídico o de los autores.

Pretendiendo superar esta tradicional aproximación al Derecho, proponemos avanzar en la incorporación de una metodología más activa en la enseñanza del fenómeno jurídico.

Por ello, entendemos que las clases magistrales no deberían superar el 30% del tiempo asignado a la materia. El resto es menester dedicarlo a una enseñanza más “activa” en la que él y la estudiante asuma un rol participativo, busque e investigue acerca de información que se le proporcione, dirigido y orientado por el profesor o la profesora asumiendo un rol de ejecutor de su proceso de aprendizaje siempre, claro está, a partir de situaciones didácticas ambientadas y estructuradas por el o la docente.

Esta metodología requiere: la lectura previa por parte del alumno de la información que proporciona el material de estudio y cierta elaboración por parte del mismo; mayor flexibilidad en cuanto a la temática de la asignatura, la cuál puede variar por las inquietudes del docente a cargo del curso, de los propios alumnos o de una combinación de ellas; no inducir a la memorización mecánica de los datos, hechos o normas que se analicen, sino a la mejor comprensión que pueda lograrse a partir de su efectiva utilización; máxima participación del alumno, tanto en la preparación de la clase como en el desarrollo de ella; y una actitud crítica del mismo a partir de la organización didáctica de él o de la docente, tanto en lo relativo a las actividades cuanto al material proporcionado, luego de su discusión y acuerdo con los integrantes de la Cátedra.⁸

CAPITULO IV. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN A DISEÑAR

⁸ Debemos tener presente que, conforme el nuevo Régimen de Enseñanza y Acreditación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en el Artículo 12 se estipula que: Son presupuestos de los cursos por promoción: a) Los encuentros presenciales entre el profesor y el alumno; b) La evaluación permanente, oral y escrita. c) La asistencia regular a clase. d) El aprendizaje participativo con instancias de diálogo individual o colectivo. e) La propuesta y análisis de casos prácticos y de actualidad, así como otros abordajes metodológicos que impliquen la participación de los estudiantes.

1. El método de casos y el derecho en acción

Como lo precisa Wasserman (1994), la característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso.

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de «grandes ideas»: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo.

Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales, así Wasserman (1994) -citando a Paul Lawrence (1953)-, define que “Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. Un buen caso es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula”.

Teniendo en cuenta que el abogado o la abogada, cualquiera sea su rol (juez/a, funcionario/a administrativo, legislador/a, asesor/a de empresa, mediador/a,

litigante, investigador/a) siempre deberá resolver o ayudar a resolver problemas concretos, deviene de suma trascendencia incorporar la estrategia del aprendizaje basado en problemas, fundado en doctrinas filosóficas del aprendizaje humano contemporáneas, particularmente el constructivismo, según el cual el conocimiento es “construido” por el alumno o la alumna, con fundamento en un conocimiento previo y en relación con las visiones integrales del mundo, puede resultar relevante.

Este método tiende a reducir la transmisión pasiva de información a su mínima expresión; formar estudiantes autónomos e independientes frente al proceso de aprendizaje; estimular el trabajo en equipo y un espíritu de crítica bien entendido; fomentar la participación activa e informada del estudiante en el salón de clase; y propiciar la investigación fuera de clase.

No obstante, tratándose en nuestro caso de una asignatura casi “inicial” (la mayoría de los alumnos y de las alumnas la cursan teniendo aprobadas entre seis y diez materias), en el adiestramiento de un abogado sin orientación específica, podemos coincidir con Néstor Sagüés (1995) deben predominar las tareas informativas y de entrenamiento.

Como ha dicho Agustín Gordillo (1988), en las disciplinas jurídicas no hay compartimentos estancos y por ello diversas técnicas deben usarse simultáneamente. Es decir, se impone aplicar distintas estrategias en forma concurrente, ya que la variedad en el aprendizaje, es uno de los elementos que llevan al pensamiento creador e innovativo.

Así, podemos servirnos del análisis documental (por ejemplo, recursos, sentencias, dictámenes, recomendaciones) para identificarlo, estudiar su contenido, diferenciar sus partes, reconocer lo principal de lo secundario, detectar posibles errores o falencias, hacer otro similar; del análisis de textos normativos - en el marco de una tarea más integral como análisis de fallos o resolución de casos- (tratados, leyes, decretos) coordinando sus artículos, párrafos, incisos; interpretándolos y aplicándolos sin necesidad de recurrir a la doctrina y/o jurisprudencia; argumentando sobre su razonabilidad intrínseca y extrínseca; y hasta de la redacción de una norma individual o general a partir de la entrega de una carpeta o “dossier” que contenga elementos jurídicos pertinentes –y no- y hasta extrajurídicos incluso artísticos o científicos.

Pensemos, a modo de ejemplo rápido, cómo la matemática se vincula con los sistemas electorales o con el procedimiento del “sorteo” para determinar la competencia de un juez o la economía influye en las decisiones judiciales.

Hace un tiempo Jonathan Miller, María Angélica Gelli y Susana Cayuso (1987) (más recientemente se sumó Hernán Gulco) hicieron en nuestro país una importante contribución metodológica al respecto; en relación a las decisiones de los organismos internacionales de derechos humanos que podemos utilizar para nuestra práctica docente. A dicho respecto, se puede trabajar de dos maneras (que son combinables): i) sólo haciendo conocer a los alumnos y a las alumnas los hechos, para que ellos elaboren la respuesta que les parezca más apropiada y luego entregarles la sentencia para su análisis crítico; y ii) a partir de la sentencia retrotraerse en la evaluación de los hechos, el derecho, el contexto histórico-

político-social-económico, pues además del contenido netamente informativo, los cursos deben servir también para contextualizar el Derecho en nuestra realidad.

Pensemos, a modo de rápido ejemplo, cómo los casos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación han servido para forjar la dinámica interpretativa del federalismo de concertación en nuestro país, más los emanados de Superiores Tribunales de Provincias o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que pueden contribuir en este sentido para distintos contenidos del “Derecho Público Provincial y Municipal” en la comprensión que las normas no son unívocas y que los jueces no son sus mecánicos aplicadores; que las primeras adquieren significación de acuerdo al modo en que son articuladas y relacionadas con los hechos relevantes del caso y que los segundos son sus intérpretes paradigmáticos a través de actos de constitución de sentido, que no son actos puramente individuales, sino inexorablemente sociales, determinados por los intercambios simbólicos del proceso general de la interacción humana, en un momento y lugar determinados.

De acuerdo a un plan elaborado previamente por el docente, los alumnos y las alumnas responden preguntas que aquel les formula sobre los distintos argumentos de hecho y de derecho utilizados en la sentencia, procurando a la vez identificar y valorar qué variables del contexto histórico-político-social-económico que han incidido en la resolución; comparando las posiciones del Procurador y de los jueces de la Corte –mayoría y minoría, si la hubiese-; discerniendo el *holding* y los *obiter dicta*; derivando los principios teóricos básicos del tema y soluciones alternativas.

Las preguntas deben formularse de manera tal que obliguen a responder razonadamente y más allá de un modo meramente informativo. El o la docente también pueden hacer afirmaciones categóricas para ser refutadas –o, en su caso, apoyadas- por el alumno o la alumna, utilizando los argumentos más adecuados. Desde luego, que para muchas preguntas no habrá sólo “una respuesta válida”, y es bueno que el alumno o la alumna tome conciencia acerca de las “verdades absolutas” o soluciones “definitivas” (Carrió 1973). Cuando el alumno o la alumna ya hayan realizado esta experiencia en varias ocasiones, podrá requerírsele una tarea comparativa con otros fallos estudiados anteriormente.

Somos conscientes que es fácil una “enseñanza idónea” del Derecho, que pueda dar lugar a lo que Sócrates llamaba “un giro del alma”, una transformación de uno mismo, el desarrollo de una persona profesional. Precisamente el denominado método socrático intenta lograrlo. El fundamento de esta metodología reside en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren cuando al estudiante se lo enfrenta a una situación problemática, que le exige recuperar conocimientos anteriores necesarios para la comprensión de un tema nuevo.

Después de un planteamiento general de la situación problemática por parte del profesor o de la profesora, se establece un diálogo entre los estudiantes y aquél. El o la docente conduce ese diálogo, principalmente, a través de preguntas, dudas –no sólo jurídicas- que estimulan la reflexión y guían el razonamiento de los estudiantes; recuperan aprendizajes anteriores y los integran al nuevo. El o la docente es un impulsor para que el alumno o la alumna adquiera ciertas habilidades y destrezas propias del ejercicio profesional.

En la elección de la metodología también se debe tener en mira la promoción de valores democráticos y el estímulo de la autonomía de pensamiento del estudiante.

En este sentido, el método socrático -afirma María Angélica Gelli (2002)- es “un instrumento educativo óptimo en orden al desarrollo de la autonomía personal y de la responsabilidad, dos características propias de la democracia como sistema social”. Por ello lo considera, –criterio que compartimos- relevante en la enseñanza del Derecho en general y, en particular, de “Derecho Constitucional” - en nuestro caso Derecho Público Provincial y Municipal- y, al igual que su variante, el método de caos o “case method”, que es utilizado en las más prestigiosas Escuelas de Derecho de los Estados Unidos, propende a comprender el modo “típico” del razonamiento jurídico.

El método de casos permite a los alumnos y a las alumnas, trabajar sobre un caso real o imaginario, planteado por el profesor o la profesora, a partir del material indicado. En la fecha prevista los alumnos y las alumnas se involucran en el caso, como si fueran los protagonistas, para hallar sus posibles soluciones.

2. Como analizar los casos seleccionados

Como sostiene Wasserman (1994), el caso debe ir acompañado una lista de preguntas críticas que orientarán la reflexión del tema, indagarán las cuestiones relevantes de la situación, vincularán las ideas con conocimientos previos, ahondarán la discusión para ponerla en perspectiva con teorías o principios conocidos y favorecerán la búsqueda de soluciones alternativas.

Las “buenas preguntas” resultan centrales en la enseñanza y esta propuesta promueve el uso de preguntas denominadas “preguntas críticas” que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Las preguntas críticas que demandan un examen reflexivo de los problemas relevantes que cada caso plantea. De esta manera, contribuyen a que los alumnos adquieran el hábito de reflexionar. Al dar respuestas, los alumnos aprenden a razonar a partir de los datos, a elaborar una opinión, a examinar problemas desde diversos puntos de vista, a mantener el juicio en suspenso, a distinguir entre hechos y pareceres.

Las preguntas críticas tienen algunas características, como ser: i) su primer objetivo es inducir a los alumnos a examinar los problemas importantes del caso; ii) se deberá dar un ordenamiento a las preguntas permitiendo que el examen crítico comience con los problemas superficiales y avance luego, hasta alcanzar los problemas más profundos; iii) las preguntas deberán estar formuladas de tal modo que alienten el examen reflexivo; iv) deben invitar al lector a cuestionar las situaciones planteadas en el relato; v) deberán ser claras e inequívocas; vi) no ser demasiado abstractas, ni demasiado genéricas, ni demasiado sugerentes; vii) deberán evitar la elección forzada entre sí y no.

Asimismo, las preguntas deberán ir de la superficie de los temas hacia su análisis en profundidad y por ello están agrupadas en niveles. El primer nivel son preguntas dirigidas a la elaboración de opinión; es un nivel exploratorio y traen a examen las cuestiones superficiales, de caracterización de protagonistas, escenarios, reconocimiento de temas generales. En un segundo nivel, se

encuentran las preguntas que requieren de un análisis del caso. En un tercer nivel se ubican las preguntas que permiten la evaluación y generación de nuevas ideas. Por último, en un cuarto nivel entran las preguntas que apuntan al análisis del proceso del aprendizaje total.

Así, algunas propuestas que pueden surgir como preguntas orientadoras, siguiendo a Ruiz y Tenutto (2007), distinguen distintos niveles, a saber:

Preguntas de primer nivel: ¿Cuáles son en su opinión los problemas importantes? ¿Qué puede decirse de los principales protagonistas? ¿Y del papel que desempeñan en el episodio? ¿Cuál es en apariencia la índole del dilema?

Preguntas de segundo nivel: ¿Por qué supone que la gente se comportó de esa manera? ¿Qué limitaciones tiene el enfoque usado? ¿Cómo influye el contexto en lo que ocurrió?

Preguntas de tercer nivel: ¿Qué plan recomendaría? ¿Por qué considera que ese plan es adecuado al problema? ¿Qué le hace pensar eso? ¿Qué podría fracasar? ¿Qué otros planes podrían adoptarse? ¿En qué se asemejan? ¿En qué se diferencian? ¿Cuál es el mejor plan? ¿Qué criterios se usan para determinarlo?

Preguntas de cuarto nivel: ¿Qué has aprendido en este proceso? ¿Qué principios/valores sostienen tus decisiones? ¿Cuáles de estos principios y valores están protegidos por las decisiones por ustedes recomendadas?.

Estos cuestionamientos, resultan trascendentales para propiciar ámbitos de análisis, discusión y reflexión en pequeños grupos de trabajo, conforme señala Wasserman (1994). La verdadera potencialidad y riqueza del trabajo con casos es

favorecer esa discusión entre los alumnos. De esta manera, la intervención del docente se orientará a favorecer la discusión entre los alumnos, ayudarlos a realizar un análisis más profundo de los diversos tópicos e inducirlos a esforzarse para comprender los temas abordados.

En base a la bibliografía consultada, los autores, al comenzar a escribir un caso recomiendan las siguientes pautas, a saber: ponerse en lugar del lector y tratar de atraparlo con la situación presentada; usar imágenes que estimulen la imaginación; variar la extensión y la sintaxis de las frases; seleccionar lo más importante al comienzo o al final de los párrafos; evitar la repetición. Asimismo, los casos deben: tomar hechos/sucesos importantes; presentar la tensión entre puntos de vista conflictivos; escribirse presentando en detalle personajes que le permitan al lector interesarse por ellos, permitiéndole identificarse con los mismos; los relatos de los casos deben ser creíbles, con problemáticas reales; concluir con un problema a resolver a fin de poder comenzar a trabajar con la formulación de preguntas críticas.

Por otra parte, los autores de referencia, también advierten sobre determinadas decisiones que deberá adoptar el profesor en este tipo de actividades, como ser la organización para el período lectivo: si los grupos de estudio trabajarán durante la clase o fuera del espacio áulico. De este modo, plantean las ventajas y desventajas de ambos sistemas y las repercusiones de estas decisiones sobre la evaluación.

En tal sentido, de estos autores recuperamos la idea que, cuando se trabaja durante la clase, el docente puede observar su funcionamiento e identificar:

¿Cómo actúa cada alumna/o dentro del grupo? ¿En qué medida se discuten las preguntas y las cuestiones? ¿Qué alumnas/os toman la iniciativa la mayor parte del tiempo? ¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo? ¿Quiénes tienden a dominar la discusión? ¿Quiénes parecen tener apuro por resolver rápidamente las preguntas, se detienen sólo brevemente en cada una de ellas y reducen al mínimo el análisis a fondo? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas? Y en tal contexto, para registrar esta información se pueden diseñar listas de chequeo o listas de apreciación.

Otro aspecto se plantea cuando los grupos se reúnen fuera del aula. En tal sentido, el docente no puede observar a los alumnos y sólo se podrá evaluar: la presentación del caso a sus compañeros en forma oral y la presentación del trabajo escrito.

Para Gordillo (1988) esta modalidad es central en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. Se parte del supuesto según el cual los estudiantes aprenden más y mejor “haciendo”: el alumno y la alumna va aprendiendo el modo de análisis y razonamiento propio de abogados y jueces, de manera que va adquiriendo confianza en que puede encontrar respuestas que no sospechaba que sabía.

La participación incentivada por el profesor o la profesora, las diversas alternativas propuestas y el debate en torno a ellas, llevan a los estudiantes a pensar sobre los hechos mismos, argumentar a favor o en contra de algunas de las partes, sugerir las normas o leyes de aplicación, comportamientos –acciones u omisiones-

materiales y/o jurídicas, identificar y valorar aspectos positivos y negativos de cada uno, ofrecer distintas alternativas de solución.

Entre las ventajas que podemos señalar de esta estrategia, surge que juega un papel importante en el aprendizaje conceptual, articulando ideas previas, contrastándolas e incluso facilitando la aplicación de nuevas ideas para su consolidación; además desarrolla la aptitud de comunicación oral y escrita, de selección y ordenación de información, de organización de estrategias y de establecimiento de prioridades.

3. Posibles derivaciones

Una vez incorporada la metodología anterior, se podrá avanzar hacia la “simulación de procesos judiciales”. En esta actividad, los alumnos y las alumnas forman pequeños grupos a los que se les presentan casos reales o simulados. Cada uno de los grupos actúa como una de las partes del juicio -como abogado de parte, fiscal, jurado, juez-. Se busca así, simular un proceso judicial, escrito u oral, con las mismas pautas o normas que las reales procurándose en todo momento que todos participen útilmente.

Eventualmente se podrán utilizar otras técnicas de carácter grupal como variantes o combinaciones de la clase activa (mesa redonda, panel, debate dirigido, pequeño grupo de discusión). Para su elección en cada caso deberá tenerse en cuenta: los objetivos que se persiguen, el entrenamiento del grupo, la cantidad de miembros, el ambiente físico, la disponibilidad temporal.

Para el caso que el curso reciba a un experto como invitado, se instrumentaría la técnica de la entrevista, previa determinación del cuestionario y de los entrevistadores.

Otra posibilidad de trabajo complementaria podría ser las Clínicas Jurídicas, éstas configuran una metodología de enseñanza que tiene sus inicios hace medio siglo en las Escuelas de Derecho norteamericanas y que comenzó a ser implementada especialmente durante la última década en algunas Universidades públicas y privadas de nuestro país y del resto de Latinoamérica. Su propósito general es desarrollar en los y las estudiantes y los graduados y las graduadas jóvenes diversas capacidades, actitudes, destrezas y valores a partir de una actitud auto-reflexiva y crítica.

Para lograr estos objetivos, los miembros de la Clínica (un grupo pequeño bajo la tutela de un profesor o profesora) analizan casos reales, los discuten y los estudian desde distintos puntos de vista y, eventualmente, llevan adelante su defensa patrocinando al cliente ante los estrados judiciales y administrativos, o bien emitiendo una declaración pública, dictamen o propuesta legislativa fundada sobre el asunto. No obstante admitir, como enseñan Curtis y Böhmer, entre otros, los importantes beneficios que acarrea, tanto para los integrantes de la Clínica⁹ cuanto para la Facultad,¹⁰ e n razón de su propia dinámica, no nos parece

⁹ Les permite enfrentarse con casos reales y complejos, en cuya resolución pueden colaborar activamente, lo cual no sólo les brinda la posibilidad de adquirir habilidades y actitudes que difícilmente puedan obtener en otras instancias tradicionales de la carrera, sino que además les permite sumarse a un equipo de trabajo que, a la vez que aprende, actúa como un verdadero agente de cambio social.

¹⁰ Le servirá como un medio para estrechar el lazo entre ésta y la comunidad (a través de la Secretaría de Extensión) operando de alguna manera como complemento del clásico servicio de consultorios jurídicos

adecuada para alumnos y alumnas de “Derecho Público Provincial y Municipal” que, como sabemos, recién se están incorporando a la vida universitaria, aunque de su lógica funcional se pueden extraer ciertas pautas metodológicas para aplicarlas en nuestra experiencia.

Ni todas las materias de la Carrera de Abogacía (Procuración – Escribanía) pueden ser enseñadas del mismo modo, ni todos los contenidos del “Derecho Público Provincial y Municipal” pueden serlo. Pensar un método prescriptivo o único en estos o en cualquier campo del conocimiento significaría desconocer el concepto mismo de proceso de enseñanza-aprendizaje que, si bien tiene de un lado de la relación pedagógica al docente, tiene del otro como sujeto central, al alumno o la alumna. Y *ex profeso* lo decimos en singular, porque cada uno de ellos y de ellas es un ser único en sí mismo.

4. Recursos

Hay muchas situaciones de enseñanza-aprendizaje que no requieren del uso de materiales, pues la palabra del profesor o de la profesora en diálogo con los estudiantes es suficiente.

En las clases magistrales en las que, generalmente, se expone sobre la legislación, la doctrina y la jurisprudencia de la materia a través de las explicaciones orales del o de la docente, los recursos auxiliares se suelen reducir

gratuitos en carácter de mecanismo facilitador en la búsqueda de superar las barreras de acceso a la justicia. Debido al tipo de casos que conforman el objeto de trabajo (en la mayoría de los supuestos, casos de interés público, de tipo individual o colectivo, en las áreas del derecho del consumo, del medio ambiente y de los derechos humanos) también puede otorgar “voz” a la Facultad para intervenir de un modo más activo en la dinámica institucional de la vida democrática.

a la utilización de la pizarra y, en su caso, a manuales u otras obras doctrinales para la profundización o ampliación de determinadas cuestiones.

No obstante, es necesario resaltar el valor de las imágenes pues permiten variar el nivel de atención –que aumenta cuanto más atractivo sea lo mostrado- además de facilitar la comprensión y retención. Según la ocasión, la exposición oral puede ser acompañada de gráficos, cuadros, textos, fotografías, transparencias, proyección de vídeos presentaciones a través del programa PowerPoint, e, incluso, lo que se ha denominado como “pizarras electrónicas”, que conjugan un ordenador multimedia conectado a Internet con un cañón electrónico que proyecta imágenes sobre una pantalla situada en el aula, de manera que es posible visualizar y utilizar los contenidos de páginas web. Recursos con los que nuestra Facultad cuenta para ser utilizados en espacios especialmente acondicionados para ello o en el aula de uso común y que venimos y seguiremos utilizando.

Además, será imprescindible contar de cotidiano para el desarrollo de las clases, como mínimo, con lo siguiente:

4.1. Normativa

1. Constitución de la Nación Argentina
- 2.- Constituciones Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- 3.- Cartas Orgánicas Municipales
4. Leyes Provinciales
- 5.- Ordenanzas Municipales

4.2. Bibliografía

La selección bibliográfica corresponde reglamentariamente hacerla al Profesor Titular al presentar el Programa de la Materia para su consideración ante el H. Consejo Directivo de la Facultad. En nuestro caso, al inicio del curso indicamos la Bibliografía General de Estudio. Sin perjuicio de ello, ocasionalmente, indicamos otra bibliografía complementaria en oportunidad de abordarse alguna temática que amerite su consulta para el desarrollo de los desempeños que nos proponemos realizar.

4.3. Sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación

Para su estudio aconsejamos preferentemente recurrir a la colección “*Fallos*”. A efectos de facilitar la tarea de consulta a los alumnos y las alumnas de “Derecho Público Provincial y Municipal” que se al que podrá accederse a través de la página de la Facultad (<http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/>) en la cual la Cátedra puede contar con un espacio brindado por el Área de Informática y Comunicación Visual. En tan sentido, vale destacar que participariamos de la actualización de los datos disponibles, a fin de que la “incorporación” formal de la mención específica de estos fallos en el Programa de la Asignatura -que no suele ser de fácil modificación- no acarree una indeseada “petrificación” de la información requerida.

4.3.1. Audiencias públicas ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación

En la actualidad existe una corriente importante tendiente a valorizar estas audiencias desde el punto de vista del proceso frente al reclamo de celeridad y de una justicia más rápida. La celeridad en los procesos, sin dudas se ve favorecida con la diagramación de instancias orales y ello tiene mucho que ver con las audiencias públicas que la CSJN ha reglamentado.

Asimismo, desde el punto de vista procesal las audiencias resultan útiles para el abordaje de procesos policéntricos y colectivos donde hay una multiplicidad de centros de interés. Dentro de las audiencias que se llevan a cabo en la CSJN nos referiremos específicamente a las Audiencias Públicas convocadas en aquellos procesos de marcada relevancia institucional, puesto que las derivaciones de este tipo de casos exceden el mero interés de partes. En este tipo de audiencias no solo se privilegia el relato directo de las partes en conflicto frente a los Ministros del Máximo Tribunal, sino que también se engrosan los argumentos de análisis con la participación de los Amigos del Tribunal. Las audiencias públicas resultan de utilidad para el estudio de casos al permitir tomar contacto directo con las partes del proceso, permitiéndose la escenificación de los problemas que generan las tensiones que debe resolver el poder judicial.

Cabe destacar que esta modalidad también se inscribe en la moderna concepción aperturista del estado (estado abierto) lo cual implica un mayor grado de transparencia en el manejo de la información pública; asociado con el desarrollo de mecanismos que permitan el inmediato y fácil acceso a la misma por parte de los ciudadanos.

Esta novedosa herramienta, nos permite también ahondar sobre la figura del Amigo del Tribunal, que la Corte Interamericana de Derechos Humanos prevé en el Reglamento aprobado en el año 2009; allí aclara que la expresión “amicus curiae” significa la persona o institución ajena al litigio y al proceso que presenta a la Corte razonamientos en torno a los hechos contenidos en el sometimiento del caso o formula consideraciones jurídicas sobre la materia del proceso, a través de

un documento o de un alegato en audiencia. La función esencial de los amicus, responde a la necesidad de sumar voces en litigios donde estén en juego derechos fundamentales, cuestiones de relevancia institucional o cuando se decide sobre la constitucionalidad de una ley. Su opinión, en principio, no es vinculante, pero sí puede influir en la decisión del órgano; en este sentido, el art. 5 de la acordada 28/2004 CSJN, previó que las opiniones o sugerencias de los amicus tienen por objeto ilustrar a la Corte Suprema y pueden ser tenidas en cuenta en el pronunciamiento.

Todas estas aristas, constituyen importantes insumos que pueden ser utilizados por los alumnos y las alumnas para la resolución de casos en la metodología que nos proponemos implementar.

4.4. Sentencias de otros tribunales, nacionales e internacionales

En este caso, aconsejamos recurrir a las revistas jurídicas argentinas “La Ley”, “El Derecho”, “El Derecho Constitucional” y “Jurisprudencia Argentina”, obrantes en las distintas bibliotecas jurídicas con acceso público de nuestra región.

También a medios virtuales como la muy interesante web de la Academia de Derecho de Córdoba www.acaderc.org.ar o <http://www.eldial.com> y <http://www.diariojudicial.com>.

4.5. Obras artísticas

El estudio abstracto y “puro” de normas, procedimientos y decisiones jurídicas conduce, muchas veces, a concebir a nuestra disciplina como una mera técnica sin interconexión, superposición y hasta identidad con otras esferas, como la

moral, la política, la económica. Sin embargo, detrás de todo ello hay seres humanos concretos, historias de vida, ideologías y modos de ver el mundo.

Diversas expresiones artísticas que nos muestran las complejidades de la condición humana, pueden ser una eficaz herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra asignatura. En las letras, desde Chesterton hasta Walt Whitman, pasando por Franz Kafka, Albert Camus, por citar sólo unos poquísimos ejemplos. También el cine puede aportar una perspectiva enriquecedora a la hora de acercarse a las problemáticas que nos ocupan. Excede a esta presentación hacer un listado exhaustivo al respecto, pero al menos para ilustrar mínimamente nuestra propuesta, podemos mencionar algunos de los títulos que hemos venido utilizando en nuestra tarea y para diversos contenidos: “Recursos humanos” -Ressources humaines- (Laurent Cantet, 2000), “Una acción civil” -A Civil Action- (Steven Zaillian, 1998), “Cerca de la libertad” -Rabbit-Proof Fence- (Phillip Noyce, 2002), “Asesinato en el Senado de la Nación”(Juan Jose Jusid, 1984), “Los hombres del presidente” -All the president's men- (Alan Pakula, 1976), “Estado de sitio” -Etat de Siège- (Costa-Gavras, 1973), “No” (Pedro Peirano, 2012).

4.6.- Material periodístico

La relevancia de los medios de comunicación en nuestra sociedad hace que ellos también deban ser tenidos en cuenta con carácter prioritario a hora de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, recomendamos el acceso a la información periodística brindada fundamentalmente por diarios de prestigio nacional (La Nación, La Voz del Interior, Perfil, El Cronista, El Litoral, Los Andes) e

internacional (The New York Times, The Guardian, Le Monde, El País), tanto en sus versiones en papel cuanto virtuales.

5. Algunas ponderaciones acerca de la utilidad de la innovación sobre la metodología de evaluación

Como dato ordenatorio, debemos mencionar que entendemos la evaluación como “un proceso permanente, integral, circunstancial de la función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo, o de cualquiera de sus partes o elementos constitutivos, a efectos de coadyuvar a la consecución de las finalidades que son su razón de ser” (Witker 1985).

Por su parte, Osvaldo Gozaíni (2001) afirma que “la evaluación en educación se vuelve una preocupación social y política que expresa la necesidad de mejorar la calidad de la oferta educativa en las instituciones, los currículos, los profesores y las profesoras, los alumnos y las alumnas. Se trata de que la sociedad en su conjunto, pueda valorar en qué medida estos sistemas están cumpliendo los objetivos para los cuales han sido creados.”

Evaluar no es igual a medir, calificar, ni corregir. Tampoco es clasificar, examinar, aplicar *tests*; aunque paradójicamente tenga que ver con esas actividades, no se confunde con ellas. El o la docente debe convertir a la evaluación en una herramienta de conocimiento y de gestación de mejoras educativas. Evaluar es formular un juicio de valor sobre una realidad y comunicar los resultados.

Con la evaluación se intenta conocer un proceso que es complejo; por ello, la evaluación educativa debiera ser valorativa, concertada, multimetodológica. En este orden, proponemos estrategias mixtas de evaluación de los aprendizajes, porque no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. La calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, de los sujetos involucrados y a la situación concreta en que se aplique. Los mecanismos de evaluación deben estar en función del tipo de información que se quiera recoger y en función de los objetivos planteados. Así, previamente tendremos que dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Evaluación para qué? Para reproducir, repetir, memorizar, crear, comprender, para ejercer el poder, mantener la disciplina, comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad, para garantizar la integración del individuo en la sociedad, para asegurar el éxito “escolar”, para garantizar la formación correcta de quienes aprenden?.

Con nuestra propuesta de enseñanza del Derecho Público Provincial y Municipal, intentaremos construir un método de evaluación caracterizado como de evaluación profunda, continua, formativa y compartida, tratando de generar un involucramiento diferente del alumno, abriendo un espectro valorativo de los sentidos que importan los contenidos de la asignatura.

Por otra parte, las metodologías prácticas de análisis que proponemos, ofrecen la posibilidad de ir evaluando el aprendizaje de forma continua y permiten la retroalimentación entre evaluación, enseñanza y aprendizaje; la que existe también en una mayor interacción entre docentes y estudiantes.

Consideramos que la innovación, en este punto, está dada en la posibilidad de indagar, no solo respecto de la adquisición de un determinado concepto en lo que eso tiene de palabra, sino averiguar cuanto tiene de sentido y de representación esa información en el alumno o alumna.

Evaluar información muchas veces es meramente evaluar la disponibilidad de palabras, las que suelen ser en la mayoría de los casos vacuas para quienes las emplean y conllevan a un conocimiento pétreo; mientras que el aprendizaje para la comprensión –lo que se pretende evaluar- supone verificar los sentidos y valoraciones que conllevó la adquisición de esos conocimientos, los que incorporados de esta manera integraran un acervo flexible y dinámico.

Resulta innovador que el alumno conozca cuales son los criterios de valoración que el o la docente tendrá en cuenta en la evaluación del desempeño propuesto. Lo novedoso de este sistema, es que incorpora elementos dinámicos acudiendo a cuestiones dilemáticas y/o inéditas, de manera tal, que ello implique el rol del alumno como ciudadano, tendiendo a que el alumno de esta forma reconozca la utilidad del tema y logre involucrarse en su comprensión. En otro orden, y también desde una pauta que intenta ser innovadora, se dota de elementos valorativos a aquellos a quienes se dirige la propuesta, lo cual hace que toda la clase se vea convocada y comprometida.

Los “hechos” se aprenden literalmente, se alcanzan por repetición (aprendizaje memorístico), se adquieren de una sola vez y se olvidan rápidamente si no se repasan. La evaluación de este aprendizaje deberá consistir en la recuperación

de la información, en tareas de evocación, reconocimiento de datos a elegir entre varias alternativas propuestas, entre otras técnicas.

El aprendizaje de conceptos, en cambio, se alcanza por comprensión y relación con conocimientos previos y se basa en el aprendizaje significativo. Los conceptos, se relacionan con conocimientos anteriores, se adquieren por comprensión, gradualmente y se olvidan lentamente. ¿Cómo evaluamos la comprensión de conceptos? Hay que tener en cuenta que es más fácil identificar, que definir. Se puede reconocer definiciones entre elecciones múltiples. La exposición temática, que implica organizar una exposición, comparar, establecer semejanzas y diferencias, analogías, contraejemplos, solucionar problemas. Aprender significados es cambiar ideas, como consecuencia de su interacción con la nueva información.

Las actitudes implican creencias, sentimientos, preferencias, intenciones. Los valores y las normas que se vinculan con la inserción social de la persona, sus patrones de conducta. Su aprendizaje no queda limitado a una disciplina en particular, ya que todas las materias son “atravesadas” por el plexo axiológico (libertad, solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia). Deberán tenerse en cuenta la actitud crítica, participación individual y grupal, respeto por la opinión del otro, puntualidad en la entrega de los trabajos requeridos. Las actividades grupales favorecen la enseñanza de actitudes y la evaluación de las mismas las que se infieren a partir de los comportamientos verbales o gestuales, por el lenguaje manifiesto u oculto.

Los criterios de evaluación para todo curso se deben corresponder con los objetivos fijados por el o la docente para ese caso y con la metodología empleada. Así, por ejemplo, el estudiante a quien se exige un análisis teórico, no puede ser evaluado con base en un enfoque exclusivamente memorista.

Por ello, cuando se trate de resolución de problemas, los estudiantes podrán consultar material legislativo, jurisprudencial y/o doctrinal durante el examen. Los alumnos y las alumnas procurarán esforzarse en aplicar la información asimilada a la construcción. El peso específico de cada parte de una comprobación será anunciado previamente. Al inicio de cada curso se informará un calendario tentativo con las actividades formales de evaluación.

Hay que tener en cuenta, que las actividades de evaluación deben concebirse como un *continuum*. Según el Artículo 12 del Nuevo Régimen de Enseñanza y Acreditación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, uno de los presupuestos de los cursos por promoción, es la evaluación permanente, oral y escrita. Por ello, es necesario diferenciar distintos momentos en la evaluación, con objetivos bien diferenciados. Hecha la evaluación diagnóstica, la función docente consistirá en apuntar más a aquellos conocimientos de materias previas que no fueron debidamente adquiridos (por defectos del sistema o del propio educando) y que son necesarios para comprender el contenido de la nuestra.

Con la evaluación procesual se determina qué logros se van efectivizando y en qué medida se avanza hacia los objetivos previstos, a los fines de hacer los reajustes necesarios. En tanto, con la evaluación sumativa se pueden determinar los logros obtenidos al finalizar un período completo y autosuficiente, integrando

las distintas fases o etapas y niveles de rendimientos alcanzados en relación a períodos anteriores, constituyendo la base para la acreditación o certificación que posibilita la promoción de los alumnos y de las alumnas. Permite también, evaluar el nivel de motivación y responsabilidad de cada cursante y la calidad del trabajo individual.¹¹

El examen escrito se justifica en tanto que una parte sustancial de su trabajo como abogado o abogada será escribir sobre Derecho: redactar diversas formas de documentos privados, demandas, recursos, sentencias, resoluciones, dictámenes. Permite organizar el discurso, elegir el vocabulario y establecer relaciones y articulaciones entre los conceptos; permite releer y corregir aunque exige precisión en la sintaxis.

Las pruebas orales, en cambio, admiten un lenguaje más coloquial, menos “formal”, habilitan a soslayarse, permiten ir detectando las reacciones del otro e ir ajustando las respuestas a las preguntas y viceversa. También pueden adoptar formas diferentes: tradicional, en grupo, con desarrollo de un tema específico, eligiendo al azar un tema.

Debemos poner de manifiesto que lo propuesto hasta aquí se refiere con exclusividad a la evaluación realizada durante un “curso por promoción”.

¹¹ La calificación (representación numérica de la evaluación con efectos administrativos) definitiva resultará de la participación de cada uno de los y de las docentes involucrados en el curso (Profesor/a Titular y Adjuntos/as, J.T.P. y Auxiliares) quienes prepararán y corregirán las pruebas. Según la normativa vigente cada profesor o profesora a cargo de una Comisión deberá contar a la finalización del curso con al menos cuatro notas de cada alumno o alumna, las que serán promediadas y los exámenes parciales, orales o escritos.

En cuanto a la evaluación de los alumnos y las alumnas libres (una modalidad muy utilizada para rendir la materia Derecho Público Provincial y Municipal), la misma se encuentra pautada según el Artículo 28 del Nuevo Régimen de Enseñanza y Acreditación. Del mismo surge que el examen será público y oral, teniendo el alumno o la alumna la más amplia libertad para la exposición de sus ideas no pudiendo exigírsele sujeción a ningún texto, autor u opinión de la cátedra. En el momento de ser evaluado el profesor o profesora o preguntará al alumno o a la alumna si ejercerá la opción de “Programa Abierto”. En caso de ejercer esta opción, deberán desarrollar un tema del programa a su elección pudiendo luego ser evaluado o evaluada sobre el resto del programa. Caso contrario, la evaluación será a través del sistema de “Bolillero” En este supuesto, un miembro de la mesa examinadora o el propio alumno o alumna extraerá dos bolillas del bolillero -el cual contendrá todas las bolillas del programa, con excepción de las inmediatas que le preceden. El examen recaerá sobre una de las dos bolillas extraídas, pudiendo elegir el alumno o la alumna uno de los temas de la misma para comenzar su exposición. La mesa examinadora desarrollará su cometido interrogando y requiriendo temas de la bolilla, o de ambas cuando a criterio de la misma sea necesario para completar la evaluación del estudiante. El estudiante podrá reflexionar durante un período de tiempo que en ningún caso será inferior al tiempo correspondiente al examen del examinado que le precediere, pudiendo extenderse por un breve lapso más a pedido del alumno o de la alumna. El primer examinado de un período de evaluación tendrá derecho a un período similar que durará diez (10) minutos por lo menos antes de comenzar su exposición. Por tratarse de una materia “codificada” durante ese tiempo el alumno o la alumna de

“Derecho Público Provincial y Municipal” contará para su consulta con un ejemplar de la Constitución Nacional provisto por la mesa examinadora, permitiéndose su uso para fundar su exposición(Artículo 30). El examen durará el tiempo indispensable para apreciar la aptitud del examinado, no pudiendo prolongarse más de treinta minutos (Artículo 35).

Este sistema de exámenes libres, absurdo por cierto e inmodificable de nuestra parte como “simples docentes”, está de acuerdo con la enseñanza que tradicionalmente se ha impartido en nuestras Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales. El sistema de evaluación actual, en esta modalidad libre, mayoritariamente, indaga la retención memorística de información, lo cual ningún sentido tiene ya que el futuro abogado, cuando la necesite, irá, a buscar al texto legal vigente y a la doctrina y jurisprudencia del caso, lo que tendrá sumamente accesible en virtud de los avances tecnológicos.

Como ya lo sostuvimos respecto a los cursos por promoción, sin descartar la exposición de los alumnos y de las alumnas sobre alguna cuestión o institución importante del Derecho (Publico Provincial y Municipal, en nuestro caso), las evaluaciones libres deberían referirse, principalmente, al planteo de problemas y exposición de sus eventuales soluciones. También -sin descartar los exámenes orales- deberían implementarse sistemas paralelos de pruebas objetivas, de alternativas múltiples y otros. ¿Tiene algún sentido formular, en un examen oral o escrito, una pregunta que se responda con la simple lectura de algún artículo de alguna norma? ¿Tiene alguna validez memorizar, sin comprender lo memorizado?

Otra circunstancia desfavorable de los exámenes libres implementados en nuestra Facultad es que, normalmente, se trata de la única y exclusiva ocasión en que se encontrarán el profesor o la profesora y el alumno o la alumna, que estudiarán en su casa la materia e intentará aprobarla cuando crean estar en condiciones de hacerlo. Y en muchos casos ya será tarde para remediar y suplir falencias.

Un elemento importante para mitigar los efectos tan azarosos del sistema del “bolillero” es implementar –como se observa en la Cátedra 1 de “Derecho Público Provincial y Municipal”- un Programa de Examen “mosaico”,¹² en el que cada “bolilla” en que se subdivide abarque las grandes líneas de la materia con la intención de que el examen sea verdaderamente representativo del saber global del alumno o de la alumna y permita una indagación dinámica de la asignatura.

6. Consideraciones conclusivas

Como sostiene Boaventura De Sousa Santos (2009), el derecho se inscribe en la dinámica moderna y estima que es necesario propender a la fuerza emancipadora sobre la reguladora. Para dicho fin, propone trabajar en el plano epistemológico, en el sentido de cambiar el tipo de conocimiento científico actual, para poder incorporar formas, saberes y prácticas sobre la base del pluralismo jurídico; es decir, órdenes jurídicos no oficiales, que pueden tener mayor poder emancipatorio que el derecho estatal.

En ese sentido, la reflexión de la teoría crítica, exige ahondar acerca de la noción del contexto social, lo cual juega un papel esencial en la formación de los

¹² Autorizado por las disposiciones del Anexo I de la Resolución 356/09 sobre Pautas para la Elaboración de Programas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

abogados, pues la mirada crítica consiste en “la otra mirada” hacia el derecho enseñado tradicionalmente en el aula y es fundamental para complementar la formación de los operadores jurídicos como parte integrante del sistema en el cual han de interactuar.

Como lo acredita el Trabajo Final Integrador de esta Especialización de la Dra. María Elizabeth Azcona (2016), producto de las entrevistas por ella realizadas a los docentes y el cuestionario a los estudiantes, el estado del arte y marco teórico propuesto, el tipo de enseñanza que se desarrolla en nuestra Facultad de Derecho, es una enseñanza de tipo enciclopedista, basada principalmente en el Derecho Positivo; con escasa vinculación con la realidad social y la práctica jurídica y social. Asimismo, surge de los docentes consultados, la intención de romper con este tipo de enseñanza, en la práctica académica y pedagógica, diaria, en el aula y en todos los espacios curriculares que se comparten con los estudiantes. Desde la óptica de éstos últimos, se ve que responden con entusiasmo a las nuevas propuestas, las innovaciones tecnológicas, los trabajos grupales, el desarrollo de los temas de agenda y el debate y discusión de cada temática propuesta.

El nuevo plan de estudio debe entenderse con el propósito que las decisiones que se toman en un proyecto educativo deberían ser constantemente revisadas por las y los actores institucionales en relación con las necesidades sociales y las valoraciones que emergen de los mismos.

Como ya lo manifestamos, el plan en sí mismo, no puede transformar nada, sino se conceden espacios para que los docentes innovadores, creativos y con

voluntad de transformación, puedan innovar en el orden de algunos aspectos de la enseñanza tradicional del derecho.

Los métodos de enseñanza deben apuntar a una forma de flexibilizar la enseñanza tradicional y de proveer herramientas conceptuales para que el futuro abogado/a pueda abordar el razonamiento crítico, necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante.

El método de casos, que proponemos utilizar, es la herramienta más eficaz para poder aprehender una porción de la realidad, posicionarse en diferentes roles para que él o la estudiante se forme a través del pensamiento crítico; y a sobre esa base debata e interactúe.

Para ello será determinante, la motivación inspiradora del docente; allí yace el constante desafío asumido, de actuar como agentes transformadores de sujetos sociales, que sean capaces de ejercer la profesión de abogado sobre la base de sólidos compromisos morales tan necesarios para la predica constante de la ética republicana.

BIBLIOGRAFIA

- Abate, Stella Maris; Orellano, Verónica (2015) “Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso”. Trayectorias Universitarias, [S.I.], v. 1, n. 1, oct. . ISSN 2469-0090. Disponible en: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>. Fecha de acceso: 08 may 2017
- Abolio de Cols, Susana. (1986) “Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje”, Marymar, Buenos Aires, 1986.
- Angulo Rasco, Félix. (1994) “¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo”, en Angulo RASCO, Félix y Blanco, Nieves (Coord.), Teoría y desarrollo del curriculum, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994, pp. 283 y sig.
- Alberdi, Juan Bautista. (1854) Elementos de Derecho Público Provincial. La Ley, Buenos Aires, reed. 2007.
- Antelo, Estanislao. (2005) “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar” Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2005.
- Arias de Ronchietto, Catalina E., Castorina de Tarquini, María C. (1995) “Derecho Público Provincial”, en PEREZ GUILHOU y otros; Ed. Depalma, Bs.As. 1990, Depalma, Mendoza 1995, Tomo I, pág.245/316.
- Atela Vicente (2010) “El derecho público provincial y municipal: algunas reflexiones acerca de la disciplina y su historia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata” Revista Anales

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, año 7, no. 40, 2010, pp. 468-478.

Disponible en

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21010/Documento_completo.pdf?](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21010/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21010/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Barraza Macías, Arturo. (2013) “¿Cómo Elaborar Proyectos de Innovación Educativa? Editado en Durango, México, 2013.

- Bain, Ken. (2005) “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” Universitat de València, Servei de Publicacions, Valencia, 2005 (trad. Oscar Barberá Marco)

- Barco de Sughí, Susana (Coord.) (2005) “Universidad, docentes, prácticas. El caso de la UNCO” Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 2005.

- Basla, Pedro Enrique. (1970) “Sistemas modernos de la Enseñanza del Derecho y Orientación profesional del Abogado” en Revista del Colegio de Abogados de La Plata, año XII, núm. 25, Julio – Diciembre 1970, pp. 337 y sig.

- Bidart Campos, Germán J. (1997) “Casos de Derechos Humanos” Ediar, Buenos Aires, 1997.

- Bidart Campos, Germán J. (1998) “Manual de la Constitución Reformada” Ediar, Buenos Aires, 1998.

- Böhmer, Martín. (2009) “La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía” Gedisa, Barcelona, 1999.

- Böhmer, Martín. (2009) "Igualadores y traductores. La ética del abogado en una democracia constitucional" en Homenaje a Carlos Nino, Alegre, Marcelo; Gargarella, Roberto y Rosenkrantz, Carlos (Coord.), La Ley, Buenos Aires, 2009, pp. 123-150.
- Cardinaux, Nancy (2008) "La articulación entre enseñanza e Investigación del Derecho en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 6, N° 12, pag. 241/255.
- Celman de Romero, Susana (1994) "La tensión teoría-práctica en la Educación Superior". En: Revista IICE - Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Año 3, N° 5, Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- Cianciardo, Juan (2009) "Se necesita un profesor despistado" Diario LA NACION 25 de junio de 2009.
- Carnelutti, Francesco. (1990) Metodología del derecho, Ediciones Valleta, Buenos Aires, 1990.
- Carrió, Genaro. (1973) "Sobre los límites del lenguaje normativo" Astrea, Buenos Aires, 1973.
- Carrió, Genaro (1999) "Como estudiar y como argumentar un caso: Consejos para abogados jóvenes" Abeledo – Perrot, Buenos Aires, 1999.
- Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Aníbal. (1968) "Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas" Humanitas, Buenos Aires, 1968.
- Courtis, Christian. (2007) "La educación clínica como práctica transformadora" en Villarreal, Marta y Courtis, Christian (Coord.) Enseñanza clínica del derecho. Una

alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados, ITAM, México, 2007, pp. 9-24.

- Courtis, Christian (compilador). (2001) "Desde otra mirada" EUdeBA, Buenos Aires, 2001.

- Cueto Rúa, Julio César. "El case method. Observaciones sobre la enseñanza del derecho en los EE.UU." en *La Ley* Tomo 71, pp. 848 y sig.

- Da Silva, T. "Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum" Barcelona. Octaedro. Introducción, pp.11-20; capítulo III, pp.135-152 y 163-171; capítulo 4, pp.179-187.

- Davini, María Cristina, (2008), Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores, Ed. Santillana, Buenos Aires, Parte II, Capítulos 1y 2.

- De Alba, Alicia (1995) "Curriculum: crisis, mito y perspectivas" Bs. As. Ed. Miño y Dávila cap.III

- De Sousa Santos, Boaventura. (2005) "La universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades" México, 2005.

- De Sousa Santos, Boaventura. (2009), Sociología Jurídica Crítica: para un nuevo sentido común en el derecho, Madrid, Trotta.

- Díaz Barriga Angel (2015) "Currículum: entre utopía y realidad" Bs. As. Editorial: AMORRORTU

- Díaz Barriga Á. (2001) "Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio" en *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar, México, 2001.

- Díaz Barriga A. (1994) "Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico" Aique, Bs. As. Caps. I, II, III y IV, 1994.
- D'jesus, Marcelo A. (1991) "La abogacía, el abogado y la educación en la sociedad comunitaria", en Anuario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de Mérida, Venezuela, Año 16, No. 16, 1990-1991, pp. 149 y sig.
- Edelstein Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: El Método en el debate didáctico contemporáneo" en Corrientes Didácticas Contemporáneas" Camillion y Otros Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996.
- Eggen, Paul; Kauchak, Donald. (1999) "Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento" Argentina - México, FCE.
- Finkel, Donald L. (2000) "Teaching with your mouth shut, NH Boynton/Cook Publishers" Portsmouth, 2000.
- Fix Zamudio, Héctor. (2002) "Metodología, docencia e investigación jurídica" Porrúa, México, 2002.
- Fleitas Ortiz de Rozas, Abel M. (2002) "Derecho de familia, Método de enseñanza. Casos y otras variantes" Astrea, Buenos Aires, 2002.
- Freire Paulo (1970) "Pedagogía del Oprimido" Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Franqueiro, Amanda A. (1984) "La enseñanza de las ciencias sociales" El Ateneo, Buenos Aires, 1984.

- Gelli, María Angélica. (2002) “La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático desde la perspectiva del método socrático” en *La Ley* Tomo 2002 A, pp. 1043 y sig.
- Gerlero, Mario et al. (2002) “Acceso a la Justicia: Técnicas pedagógicas, motivación del estudiante y las necesidades de reformas en la carrera de Derecho” en *Revista de Sociología del Derecho*, Sociedad Argentina de Sociología del Derecho, Nro. 21/22, La Plata, Noviembre 2001 – Abril 2002, pp. 42 y sig.
- Gimeno Sacristán, J. (1989) "Un esquema para el diseño de la práctica" (cap. 9) en *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid. 1989.
- González, Manuela y Cardinaux, Nancy. (2010) “Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP” Edulp, La Plata, 2010.
- Gordillo, Agustín. (1988) “El Método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer” Civitas, Madrid, 1988.
- González Calderón, Juan A. (193) *Introducción al Derecho Público Provincial*. Ed. J. Lajoune y cía. La Plata. 1913.
- Gozaíni, Osvaldo Alfredo. (2001) “La enseñanza del derecho en Argentina” Ediar, Buenos Aires, 2001 y “La enseñanza del derecho y la habilitación profesional” en *La Ley*, Tomo 1998 C, pp. 1197 y sig.
- Jackson, Philip W, (1991), “La vida en las aulas” Ediciones Morata, Madrid, 2º edición.
- Laporta, Francisco J. (2003) “La enseñanza del Derecho” La Librería del BOE, Madrid, 2003.

- Lawrence (1953). "The Preparation of Case Material", en Kenneth R. Andrews. Ed. The Case Method of teaching Human Relations and Administration, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Litwin, E. (2006) "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio" en Revista Educación y Pedagogía, vol. XVIII, núm. 46, 2006.
- Litwin, E. (1997) "Las configuraciones didácticas" Paidós, Bs. As. Caps.1 y 2, 1997.
- Losada, Salvador María. (1972) "Derecho constitucional según el método de casos" Abeledo – Perrot, Buenos Aires, 1972.
- Meirieu, Philippe. (1992) "Aprender, sí. Pero ¿cómo?" Ediciones Octaedro, Barcelona, 1992.
- Miller, Jonathan; Gelli, María Angélica y Cayuso, Susana. (1987) "Constitución y poder político" Astrea, Buenos Aires, 1987.
- Morandi, Glenda (1997) "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas" Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP. La Plata, Julio. Astrea, Buenos Aires, 1991.
- Morin, Edgar. (2001) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.
- Prieto Castillo Daniel (1995) "Educación con sentido" Ediciones Novedades Educativas Universidad Nacional de Cuyo.

- Radresa, Emilio. (1991) “Una tentativa pedagógica para la enseñanza del derecho” en *La Ley* Tomo 1991 A, página 1056.
- Rama, Claudio (2009) “La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias UNAH - Universidad Nacional Autónoma de Honduras” Tesis de Doctorado Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Remedí Eduardo (2004) Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles.
- Ruiz, Guillermo; Tenutto, Marta, (2007), “La programación. Aportes para la enseñanza del derecho”, en: Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Año 5, Número 9.
- Sagüés, Néstor P. (1995) “Metodología para la enseñanza de los derechos humanos” en *La Ley* Tomo 1995 C, página 920.
- Salinas, Dino. (1997) “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”. En: Poggi, M. (Comp.) Apuntes y Aportes para la gestión curricular. Buenos Aires, Editorial Kapelusz - Capítulo 2
- Schön D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones” Cap. 1 y 2. Paidós, Buenos Aires 1992.
- Tedesco, Juan Carlos. (1987) “Desafíos en la educación superior” Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1987.

- Wassermann, Selma (1994) “El estudio de casos como método de enseñanza” Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Witker, Jorge. (1985) “Técnicas de la enseñanza del derecho” Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 1985.
- Wolter, Teresa Beatriz. (2002) “Las profesiones jurídicas y la enseñanza del derecho en la UNLP”, en *Revista de Sociología del Derecho*, Sociedad Argentina de Sociología del Derecho, Nro. 21/22, La Plata, Noviembre 2001 – Abril 2002, pp. 34 y sig.

TRABAJOS DE LA ESPECIALIZACION ANALIZADOS

- Acquesta Casellas, Yanina (2017). “*Propuesta de innovación didáctica a través de la incorporación de estudio de casos con apoyo audiovisual (cine) en la materia derecho constitucional, correspondiente a la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNLP*”. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP Directora Dra. Maria Teresa Perez Galimberti.
- Azcona María Elizabeth (2016). “*La enseñanza del derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP: desafíos que plantean las innovaciones pedagógicas. La mirada desde los docentes y los estudiantes en la Cátedra III de Introducción a la Sociología*” Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP Directora: Dra. Olga Salanueva.
- Dellavedova, María Gabriela (2014). “*Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas en la formación universitaria: Implementación de nuevas estrategias de*

intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo". Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, Directora Mag. Glenda Morandi.