

LA ENSEÑANZA DEL ESTADO EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL DESDE UNA PROPUESTA ESPIRALADA.

Leandro Panelo¹

El derecho constitucional, conforme a su objeto de estudio, pertenece al conjunto de disciplinas de las ciencias sociales; específicamente al campo de la ciencia jurídica. Tradicionalmente se ha considerado que el estudio del derecho constitucional está referido al abordaje de las constituciones (González Calderón 1975: 2) aunque, los autores contemporáneos (Bidart Campos; Quiroga Lavié; Badeni) entienden que la disciplina excede el estudio formal de las normas fundamentales. Dentro de este último enfoque, Germán Bidart Campos considera que “el derecho constitucional es aquel que estudia la estructura fundamental u organización política de la Nación, en lo referente al régimen de la libertad y al funcionamiento de los poderes públicos, dentro de las finalidades esenciales y progresivas del Estado” (Bidart Campos 1986:35).

A pesar de estas perspectivas, los programas de derecho constitucional siguieron secuenciando sus saberes a partir del método legislativo de la Constitución Nacional; o sea, en dos partes: dogmática y orgánica. En la primera son enunciados los principios, derechos y garantías que fundamentan el orden constitucional; en cambio en la parte orgánica se describe el funcionamiento y las atribuciones de los poderes constituidos.

En este sentido, el Estado ha sido uno de los saberes a enseñar clásicos de la asignatura. Así, la bibliografía específica durante la última centuria ha destinado capítulos enteros a este tema con la particularidad de referenciar su abordaje al análisis de los elementos del concepto de Max Weber² (territorio,

¹ Docente adscripto de la asignatura Derecho constitucional Cátedra 2 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. leandropanelo@yahoo.com.ar

² “Asociación de tipo institucional, que en el interior de un territorio ha tratado con éxito de monopolizar la coerción física legítima como instrumento de dominio, y reúne a dicho objeto los medios materiales de explotación en manos de sus directores pero habiendo expropiado para ello a todos los funcionarios de clase autónomos, que anteriormente dependían de aquellos por

población, poder, ordenamiento jurídico), encontrando una relación de continuidad epistemológica con la asignatura correlativa previa: Derecho Político³. Así, en un texto clásico de dicha materia, Carlos Fayt define al Estado como:

“organización del poder político dentro de una comunidad nacional, mediante instituciones objetivas que declaran el derecho y lo sostienen, conservando el orden por medio de una dirección política y un cuadro administrativo diferenciado” (Fayt 1993 :167).

El programa de estudio vigente de la asignatura derecho constitucional de la Cátedra 2 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la UNLP ha sido puesto en vigencia en marzo de 2016 luego que la cátedra tuviese un cambio en la dirección en la misma. Anteriormente, durante un breve lapso, la misma había adoptado una postura teórica en el abordaje del derecho constitucional denominada sistémica; devota de las corrientes estructural funcionalistas de las ciencias sociales⁴.

Esta última postura pensaba al sistema político como un sistema configurado por dos subsistemas en una interacción equilibrada: Estado y sociedad. En ese sentido ambos son esferas separadas que presentan una interdependencia de sus partes constitutivas a través de un ajuste recíproco de manera de que lo que ocurra en una repercute en la otra. Tanto sociedad como Estado cumplen una función que contribuyen al equilibrio del sistema. Esta

derecho propio, y colocándose así mismo en lugar de ellos en la cima suprema.”. (Weber, Max; Economía y Sociedad; Fondo de cultura Económica; Pág. 1060)

² Véase Justo López, Mario; Manual de Derecho Político; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; 1973.

² Los principales exponentes de esta escuela han sido Robert Merton quien escribió Teoría y Estructura Sociales (2010; Fondo de Cultura Económica, México) y Talcott Parsons quien ha escrito el Sistema Social (1998; Alianza; Madrid), en lugar de ellos en la cima suprema.”. (Weber, Max; Economía y Sociedad; Fondo de cultura Económica; Pág. 1060)

³ Véase Justo López, Mario; Manual de Derecho Político; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; 1973.

⁴ Los principales exponentes de esta escuela han sido Robert Merton quien escribió Teoría y Estructura Sociales (2010; Fondo de Cultura Económica, México) y Talcott Parsons quien ha escrito el Sistema Social (1998; Alianza; Madrid)

perspectiva concibe que el Estado y su estructura no depende ni está determinado por alguna de las partes sino por el sistema en su conjunto.

Así, ese equilibrio dinámico se determina a partir de una red de comunicación entre ambos subsistemas a través de la cual se recibe la información proveniente del medio ambiente la cual es recibida e impulsará una respuesta que reorganizará el sistema. Así, por ejemplo, las autoridades producen normas (outputs) las cuales generan una respuesta de la sociedad (inputs) a la cual van dirigida que es comunicada nuevamente al sistema político cuya consecuencia será una nueva respuesta (outputs).

Lo hasta aquí esbozado muestra en la forma más sencilla el funcionamiento de un sistema político en su interacción con el entorno. Felix Loñ y Augusto Morello (2003:75 y 76), mayores exponentes vernáculos del estructural funcionalismo, ilustraron este proceso de la siguiente manera:

“... puede observarse que el sistema político emite productos cuyo propósito es influir en el medio ambiente (sistema social) al que van dirigidos. El entorno reacciona ante el estímulo de los productos generando demandas y/o apoyos que constituyen datos objetivos de la realidad. Esos datos, a su vez, integran la información que tendrá que ser comunicada al sistema político para que este brinde la respuesta adecuada a las demanda o apoyos recibidos”.

Adoptar este posicionamiento implica entender el Estado no solo como un centro emisor de normas sino, también, como un instrumento esencial para la convivencia ordenada ya que el mismo no puede ser presentado como opuesto a la sociedad ya que ambos integran un sistema.

Actualmente, la programación dispuesta por la cátedra ha adoptado implícitamente un criterio epistemológico diametralmente opuesto: el Derecho Constitucional de los Derechos Humanos. Esto último implica abandonar el viejo abordaje epistemológico de la parte dogmática de la constitución como el estudio de los derechos fundamentales del hombre y, a partir de la trascendencia que han tenido los Derechos Humanos sobre todo en el ámbito del Derecho internacional, abordar la comprensión de los mismos desde una

óptica centrada en la descripción que hacen los instrumentos (tratados, convenciones, etc.) internacionales, las instituciones internacionales (ONU; OEA; CIDH, etc.) y la producción teórica del Derecho Internacional.

Adoptar este criterio coloca al derecho constitucional en un doble peligro: que se abandone la producción teórica de los derechos fundamentales siendo reemplazada, en términos de Irving Copy⁵, por una falacia de autoridad de las teorías internacionalistas; como que el análisis de la parte orgánica quede relegada a una mera descripción normativa y autónoma de la sección de derechos de las constituciones.

El cambio de criterio de la Cátedra ha hecho que en la selección de saberes a enseñar haya un predominio de derechos frente a los contenidos vinculados al Estado. Asimismo de la lectura del programa no surge una definición clara del mismo y, si se tomase, como tradicionalmente lo han hecho las cátedras de derecho constitucional en la UNLP, la conceptualización weberiana, sus elementos no parecieran aparecer explícitamente ni sistematizados en el programa de la asignatura. Así, por ejemplo, el elemento población aparece en la unidad n° 4 acerca de la declaración de derechos como “sujetos constitucionales” mientras que el elemento gobierno aparece nombrado a modo de introducción dentro de la unidad n° 12 de Poder Legislativo. Asimismo no se hace referencia al territorio ni a la legitimidad (coacción) del orden jurídico.

A partir de lo aquí expuesto el objetivo del presente trabajo es analizar al Estado como un contenido a enseñar de la asignatura Derecho Constitucional y a partir de allí poder realizar una propuesta para su enseñanza.

Necesidad de re-elaborar el Estado como contenido a enseñar.

El programa vigente de Derecho Constitucional presenta la particularidad de ordenar los saberes específicos como “conocimiento biblioteca” (Feldman;

⁵ La apelación a la autoridad según Copy consiste “en un sentimiento de respeto que siente la gente por las personas famosas, para ganar asentimiento a una conclusión” (Copy 1972:91). En el presente caso los criterios expresados por los organismos e instrumentos internacionales serían indiscutibles por su sola autoría.

Palamidessi 2001: 32), o sea muestra una enumeración de datos, conceptos y teorías las cuales son presentadas a los estudiantes de un modo genérico preponderando la extensión del conocimiento ante la profundidad del mismo. Además, dicha propuesta ordena los contenidos en forma concéntrica ya que, de su lectura, se encuentra, una presentación inicial de un panorama amplio y simple de los saberes de la asignatura para, luego, ir retomando distintos aspectos con mayor detalle.

Esta situación infiere una situación pedagógica en la cual coloca a los estudiantes en meros receptores e saberes. El conocimiento está presentado como un cuerpo explícito que puede ser consultado en la bibliografía y/o expuesto por el profesor (Feldman; Palamidessi 2001: 20). En este sentido lo que importa es que el alumno pueda captar y retener cierto tipo de información, por ejemplo que los elementos del Estado son el territorio, el poder, el orden jurídico y la población sin importar cuál ha sido el proceso metodológico que conlleva dicha definición, en qué contexto sociopolítico fue formulada, etc.

En este sentido, cada sesión en la que trate el tema Estado el docente queda impelido a realizar una presentación tópica de datos que solo tienen una relación de contigüidad y que son presentados mediante términos más que como conceptos. El énfasis está puesto en nombrar correctamente el término aislado que en utilizar el conocimiento. La elaboración y/o problematización conceptual por parte de los estudiantes se encuentra negada; el saber se halla cerrado en sí mismo, pareciera una verdad incuestionable con un status en sí mismo y no como significativa con referente (Edwards 1995: 150).

Este tipo de clases permite visualizar un paralelismo con el mundo subterráneo de la caverna platónica⁶. La exposición conceptual está presentada por un profesor que, a través de construcciones artificiales, pasa utensilios detrás de un biombo de los cuales sus estudiantes encadenados no hacen más que ver su sombra motivo por el cual no van a tener, como verdad, otra cosa más que el resplandor de dichos objetos.

Poder resolver, aunque sea provisoriamente, este programa implica un ejercicio de volver a pensar la situación educativa (Freire; 2012). Para ello, en

⁶ Platón; República, Libro VII, Ed. Gredos, Madrid 1992 (Traducción de C. Eggers Lan).

primer lugar resulta imprescindible tener presente la complejidad del contenido a enseñar (Estado) ya que, según se pregunta Andrés Malamud, “¿Qué tienen en común China, Estados Unidos, Francia, Australia (...)? La respuesta parece simple: los siete son Estados soberanos, reconocidos como tales por sus contrapartes y miembros de la ONU; y, sin embargo, la diferencia entre ellos son enormes” (Malamud; 2007:91).

Esto último nos obliga a considerar el carácter situacional de la producción de saberes en relación al Estado, o sea debemos preguntarnos si la definición producida por Max Weber (difundida en la Universidad de Munich en el período entre guerras⁷) resulta adecuada para la circulación o la reproducción del conocimiento en el Siglo XXI. Está clara la trascendencia y la actualidad de la definición weberiana pero podría tomarse otro aporte de su definición que es conceptualizar al Estado, ya no solo desde sus elementos, sino principalmente por uno de ellos que es la coerción física. El Estado desde esta óptica consistiría en “una organización política cuyos funcionarios reclaman con éxito para sí el monopolio legítimo de la fuerza en un territorio determinado” (Weber en Malamud 2007:85).

Evidentemente, recuperar este aspecto del saber, también, resulta, como han señalado Cols, Feenet y Basabe (2008:15), crítico en el sentido de que puede revivir la vieja tensión de teoría-práctica. En ese sentido, suele existir una demanda de los estudiantes de un mayor énfasis en la adquisición de herramientas prácticas pero entendemos que los docentes, sobre todo en el ámbito de la universidad, no pueden renunciar al aporte conceptual que realiza el campo disciplinar.

Una forma de resolver este inconveniente sería abandonar la enseñanza topográfica mencionada anteriormente y proponer una alternativa situacional, estructurada en torno a la presencia del sujeto. Por ello, como señala Edwards, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicándolas en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de la intersección entre el mundo (compuesto por toda la gama de lo concreto, lo

⁷ Ver La política como vocación en Weber, Max; El político y el científico; 1° Ed.; Buenos Aires; Prometeo; 2009.

abstracto, lo inmediato y lo lejano) y la mujer o el hombre para el cual ese mundo es significativo (Edwards 1995 : 166,167).

Tomar esta posición implica considerar a la enseñanza, en términos de Estela Cols, como “una acción situada”, esto es transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la Facultad (Cols : 141). Como toda acción supone un sujeto que interviene en la realidad a partir de la organización de determinadas actividades para el logro de finalidades pedagógicas; la intencionalidad está en la base de las acciones del docente.

Entonces, desde una perspectiva situacional, el docente se ve obligado a abandonar la clase unidireccional para buscar estrategias que superen los problemas de la enseñanza tradicional. Para ello, entendemos, que sería necesario, como primer paso organizar los saberes a enseñar a partir de una secuencia espiralada con el objetivo no solo de avanzar en el grado de detalle o densidad informativa del contenido, sino buscar un aumento progresivo del valor conceptual, teórico o de formalización (Feldman 2001:40).

Para poder lograr esto último antes de la sesión el docente debe brindar a los estudiantes la bibliografía a tratar en el encuentro con la debida antelación para que los mismos puedan leerla. Así, en el caso planteado, podría ofrecerse la lectura de “La política como vocación” de Max Weber, texto que ofrece la particularidad de que si bien trae en bagaje conceptual importante su lectura es amena en el sentido que es una conferencia.

Una vez en clase, el docente debe tener presente que el texto de Max Weber no se reduce a un conjunto ideas dispersas sino que ellas se conjugan una a otra en un momento de profundo cambios sociales (Alemania 1917); la Primer Guerra Mundial estaba a punto de culminar poniendo en las narices alemanas la magnitud de la gran destrucción, las pérdidas humanas, la reconfiguración del mapa político europeo, etc. La transición de Alemania de una monarquía a una república, los intentos de la izquierda en participar de los hechos, una burguesía adormecida son los hechos que imperaban en el momento que Max Weber desarrolla su conferencia.

Una vez, al inicio de la clase, aclarado dicho contexto se proveerá una guía de lectura por la cual se interpele a los estudiantes acerca de los conceptos esenciales del texto, por ejemplo política (vocación y profesión); Estado; liderazgos carismáticos; las éticas de la convicción y de la responsabilidad. Esto último con la finalidad de partir de una síntesis que le permita al docente interpelar la profundidad de la lectura, la comprensión de los conceptos esenciales del texto, las inquietudes que haya despertado la lectura en los estudiantes, posibles errores, etc.

La idea del cuestionario no es generar solo una descomposición analítica del texto y, de esta forma, los estudiantes solo aborden partes del mismo sino que el contenido a enseñar requiere la interacción del alumno con la totalidad del texto a enseñar. En este sentido, las consignas son solo orientativas para que el objeto de lectura se aborde en su totalidad.

Luego, partiendo de la idea que las relaciones entre educador y educando son complejas, el docente deberá realizar un análisis de la producción realizada por los estudiantes: observar sus dificultades, demandas de comprensión de la lectura, etcétera. Este estadio resulta trascendental en el sentido de que puede surgir una situación rica de intercambio de opiniones acerca de las posibles interpretaciones que puede llegar a generar el texto, la interpelación que realicen los estudiantes frente a su bagaje cultural, la proliferación del lenguaje crítico; etcétera.

Allí el docente tendrá que favorecer la discusión, hablar con los estudiantes y no caer en facilismos autoritarios mandones como “Weber no escribió ello”, “No leyeron” ni caer en la “licenciosidad o espontaneismo”; creyendo que se están respetando las libertades (Freire 2009:108). El docente es autoritario cuando habla constantemente él y los estudiantes son la incidencia de la clase, habla desde la altura hacia abajo, convencida de la certeza y verdad de las palabras que expulsa. El sujeto crítico que debiera intentar formar el proceso de enseñanza y aprendizaje no aparece nunca.

Hablar con los estudiantes es una forma altamente positiva que la Universidad democrática debe dar (dentro de sus aulas, horarios de consulta, exámenes) y es indispensable para el desarrollo de una institución

democrática. Nadie vive la democracia plenamente si es impedido de hablar, de tener voz, de desarrollar un discurso crítico pero ello no puede carecer de límites éticos al educador como al educando: “el de una voz irresponsable que miente sin ningún tipo de malestar ya que espera de la mentira un resultado favorable a los deseos y a los planes del mentiroso” (Freire 2009: 110). Es imperioso que la Universidad se transforme en un espacio acogedor y multiplicador de las prácticas democráticas como la de escuchar a los otros, no por favor sino por el deber de respetarlos; los gustos por la tolerancia y la diversidad; el acatamiento de las decisiones de la mayoría sin que se censure la diversidad. Básicamente el placer del debate, la crítica.

Posteriormente, a partir de las ideas debatidas, el docente deberá realizar una nueva síntesis con la exposición de los nudos conceptuales más trascendentes para, luego, proponer, una nueva situación de análisis diferente a la anterior. En este estadio, el docente podría plantear situaciones o ejemplos en los que la definición de Estado weberiana pueda aplicarse a otros contextos diferentes a los de Alemania de 1917; por ejemplo preguntarse si es legítimo el uso de la fuerza por el Estado en el desalojo de una ruta que es cortada por un grupo de desempleados en América Latina de la primer década del Siglo XXI; pensar que líneas teóricas revisitaron la definición de Max Weber o en que líneas de investigación fue aplicada.

Evaluar el Estado.

La evaluación, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una cuestión menor, son muchos los sentidos con las que se llevan a cabo las tareas de evaluación en las instituciones educativas, incluida la Universidad. En este sentido se suelen evaluar resultados dejando de lado procesos, las implicancias de las propuestas de enseñanza, los contextos en los que estas se desarrollan, el currículo en que se inscriben, las historias de los grupos y las instituciones que se llevan a cabo (Litwin 2008:190).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de tiempos de práctica, de análisis, de reflexión; las calificaciones, por si solas, no alteran ni educan de

manera eficaz para una buena práctica. Las situaciones educativas no son lineales requieren del reconocimiento de errores y de los aciertos que se despliegan en ella: se trata de un largo proceso de enseñar y aprender.

Es un error, como señala Sonia Araujo; “confundir el acto de evaluar con asignar una nota o calificar a un sujeto” (2016:3). El sistema de evaluación tradicional es propio de una forma de extorción, de una relación de fuerza explícita: “el palo y la zanahoria” propia de los ámbitos laborales y empresariales. Si se aprueba se obtiene el premio o reconocimiento, en caso negativo aparece el castigo. En la institución universitaria, siguiendo a Araujo, “cabe interrogarse por el proyecto de formación que materializa el currículum universitario y dentro de éste el papel de la selección y organización de sus contenidos (áreas, asignaturas, talleres, seminarios, entre otros) dentro del diseño curricular, su relación con el perfil del profesional buscado, con las prácticas profesionales que se pretende impulsar en esa formación” (2016: 3).

En sintonía a lo esbozado en el presente trabajo tampoco, al momento de evaluar, se debería olvidar la heterogeneidad de los que aprenden: no todos los estudiantes de un aula tienen la misma relación con el contenido; no todos tienen motivos suficientes para implicarse en los debates. Hay secciones del currículum (como la aquí analizada) que los educandos no traen a clase más que alguna predisposición o ciertos códigos generales, conocimientos ingenuos y/u obsoletos (ej. confusión estado y gobierno). El punto de partida inicial sería, como plantea Philippe Perrenoud, “renunciar a hacer como si todo el mundo estuviera a igual de distancia del objetivo y, en partir, por el contrario, de las adquisiciones efectivas de cada uno y los recursos que puede movilizar, para invertirlos en función del camino que le falta recorrer, los obstáculos que encontrará (...)” (Perrenoud 2008:125).

Para cumplimentar con esto último resulta necesario adoptar una postura transformadora de evaluación (Araujo 2006:6) por la cual los instrumentos que se utilicen articulen los propósitos de la enseñanza, el contenido a enseñar y el contexto institucional. Se trata de una evaluación que se preocupa por la interpretación de lo que se está evaluando, contextual y situada. El docente se debiera preocupar más por el aprendizaje profundo que por el rendimiento en

sí mismo. De esta manera, la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas.

Al momento de evaluar el profesor de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se encuentra con una limitación institucional que lo obliga, por el Régimen de Enseñanza y Promoción, a tomar dos exámenes dentro del cuatrimestre que le permitan comprobar que el estudiante haya adquirido los contenidos mínimos. Esos momentos, tradicionalmente mal vividos por los alumnos, implican una instancia de mucha tensión que perjudica la potencialidad creativa de ellos. La tradición institucional presenta instancias de evaluación con exámenes miméticos a través de los cuales los estudiantes deben expresar qué contenidos han adquirido sin que medie un proceso de descubrimiento. Así, por ejemplo, las consignas redundan en “definición de estado”; enumere elementos de estado”, etc.

Por el contrario una buena enseñanza se habrá logrado cuando los estudiantes hayan podido desarrollar un criterio crítico frente al contenido propuesto. No basta la trasposición didáctica por la cual ellos repitan de memoria definiciones superficiales que surjan de la lectura, al contrario los estudiantes deberían revelar que podían pensar sobre los argumentos y conceptos claves que habían descubierto en el mismo y distinguir entre la evidencia y las conclusiones planteadas en las explicaciones.

Una modalidad posible de examen podría ser que los educandos identifiquen, por ejemplo, en noticias periodísticas los elementos de la definición weberiana; relacionen ella con otros conceptos que surgen del texto “La política como vocación” (responsabilidad, carisma, tipos de dominación, etc.); por ejemplo la relación del estado moderno con el modo de dominación racional.

Bibliografía.

. Abal Medina, Juan Manuel; Barroetaveña, Matías; El Estado en Pinto, Julio; Introducción a la Ciencia Política; Bs As; Eudeba.

- . Aisenberg, Beatriz; La Lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos; Revista Lectura y Vida; Agosto 2005; PP 22-31.
- . Araujo, Sonia; Tradiciones de enseñanza, Enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación; Trayectorias Universitarias; Volumen 2 N° 2; 2006; Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753/2534>
- . Bidart Campos, Germán; Tratado Elemental de Derecho constitucional Argentino; Ediar; Buenos Aires; 1986.
- . Cols, Estela; Basabe Laura; La enseñanza en Feeney, Silvina; Basabe, Laura; Cols, Estela; El saber didáctico: compilado por Alicia Camilloni; 1° Edición; Buenos Aires; Paidós 2008.
- . Copy, Irving; Introducción a la Lógica; Trad por Néstor Alberto Míguez; 29ª Ed. de la edición en inglés de 1972; Buenos Aires; EUDEBA; 1986.
- . Edwards; las formas de conocimiento en el aula en Rockwell, E. (Coord) La escuela cotidiana; México; fondo de Cultura Económica; 1995.
- . Fayt, Carlos; Derecho Político; 9° Edición Inalterada; Depalma; Buenos Aires; 1995.
- . Feldman, Daniel, Palamidessi, Mariano; Programación de la enseñanza en la facultad. Problemas y enfoques. Universidad de General Sarmiento; 2001.
- . Feeney, Silvina; Basabe, Laura; Cols, Estela, Los componentes del contenido escolar, (Ficha de cátedra). Universidad de Buenos Aires.
- . Freire; Paulo; El Grito Manso; Siglo XXI; Buenos Aires; 2012.
- . Freire, Paulo; Cartas a quien pretende enseñar; 2° Ed.; Buenos Aires; Siglo XXI; 2009.
- .González Calderón; Juan A.; Curso de Derecho constitucional; 6° Edición; Depalma; Buenos Aires; 1975.

- . Litwin, Edith; El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Editorial Paidós. Buenos Aires; 2008.
- . Loñ; Félix; Morello, Agosto; Lecturas de la Constitución; 1° Edición Buenos Aires; Abeledo Perrot: Librería Editora Platense; 2003.
- . Platón; República, Libro VII, Ed. Gredos, Madrid 1992 (Traducción de C. Eggers Lan).
- . Perrenoud; La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas; 1°Edición; Buenos Aires; Colihue; 2008.
- . Sepulveda I., Ricardo; El Derecho Constitucional de los Derechos Humanos; Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de México; disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2562/17.pdf>.
- . Weber, Max; Economía y Sociedad; México; Fondo de cultura Económica.
- . Weber, Max; El político y el científico; 1° Ed.; Buenos Aires; Prometeo; 2009.