



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Alumno: Leonardo Favio Pastorino

1. Dictamen final de aprobación del jurado evaluador

2. Trabajo Final Integrador (TFI)

En la ciudad de La Plata a los veintinueve días del mes de junio de 2012 se reúne el Tribunal evaluador integrado por los Profesores Glenda Morandi, Mónica Ros y María Gabriela Marano, designado para evaluar el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, denominado: "*Repensando la enseñanza del Derecho Agrario*", elaborado por el Abogado Leonardo Fabio Pastorino, bajo la dirección de la Mg. Stella Maris Abate, a fin de presentar el acta correspondiente. Complimentada la evaluación del trabajo se realizan las siguientes consideraciones:

El Trabajo Final Integrador, objeto de evaluación, sigue los lineamientos de una propuesta de acción educativa –proyecto de intervención-, presentando un informe exhaustivo y pertinente, con valor de estudio reflexivo, crítico y propositivo acerca de las propias prácticas pedagógicas que se desarrollan en la materia a su cargo.


En general, la propuesta que el postulante presenta tiene valor real de cambio para su ámbito específico de actuación docente, pero también tiene valor potencial de cambio de algunas de las prácticas muy arraigadas en la enseñanza jurídica y con ello, puede contribuir con el proceso de toma de decisiones para mejorar la calidad de los procesos formativos en la enseñanza del Derecho.

La organización del trabajo es clara y ordenada. El texto introduce al lector en los objetivos formulados de modo preciso y en el enfoque general asumido para la elaboración del proyecto. Realiza un minucioso diagnóstico que le permite situar el problema en su complejidad. A su vez, la fundamentación expone el estudio sistemático del tema por parte del autor, dando cuenta de la formación obtenida durante la carrera.

Es importante señalar que este "proyecto" de intervención se llevó a la práctica, por lo que el autor no sólo ofrece una propuesta de innovación pedagógica, sino que presenta la evaluación realizada sobre la misma, constituyendo así un trabajo atravesado profundamente por la reflexión y acción sobre la propia práctica docente.

En síntesis, considerando la formulación del trabajo y el aporte relevante que hace a la docencia universitaria en su área, se le adjudica la calificación de 10 (diez) sobresaliente

Sin otro particular, le saludamos con la mayor consideración.


Mg. Glenda Morandi


Mg. Mónica Ros


Mg. Ma. Gabriela Marano

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR
“REPENSANDO LA ENSEÑANZA DEL DERECHO AGRARIO”

Alumno: Leonardo Fabio Pastorino

Directora: Stella Maris Abate

Codirectora: María De Las Nieves Cenicacelaya

Año: 2012

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN	1
II. DATOS DE CONTEXTO	6
1. <i>La discusión en torno a la enseñanza del derecho agrario en la doctrina argentina. Autonomía de la materia y vinculación con el Derecho de los Recursos Naturales y con el Derecho Ambiental</i>	6
2. <i>La enseñanza del derecho agrario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP</i>	9
3. <i>Preocupaciones e innovaciones previas en la didáctica</i>	12
4. <i>Aportes y valoraciones de alumnos y colegas</i>	16
4.1. Modalidad de las clases y relación pedagógica	17
4.2. Dificultades en el proceso de aprendizaje y en el de enseñanza, intervenciones realizadas por los colegas para resolverlas	20
4.3. Escasa legitimación de la materia	22
4.4. Materiales	23
4.5. Relación teoría – práctica	23
4.6. Conclusiones de la etapa de diagnóstico	24
III. REELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE LA MATERIA	27
1. <i>Justificación y propósitos didácticos para la reelaboración del programa de Derecho Agrario Cátedra I</i>	27
2. <i>Fundamentación de los cuatro ejes del nuevo programa</i>	29
2.1. Actividad y estructura agraria	30
2.2. Política agraria y relación con el derecho agrario	32
2.3. Derecho agroambiental	36

2.4. Derecho agroalimentario	37
<i>3. Presentación de la nueva propuesta de programa</i>	38
IV. LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA AGRARIA Y DERECHO AGRARIO: UNA PROPUESTA DE CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA PARA SU ABORDAJE EN LOS CURSOS POR PROMOCIÓN	50
<i>1. La necesidad de elaborar una específica configuración didáctica para el abordaje del derecho agrario en su relación con la política agraria</i>	50
<i>2. Descripción de problemáticas a abordar</i>	53
<i>3. Constitución de una configuración didáctica específica</i>	57
<i>4. Descripción de la práctica docente y de los trabajos organizados y desarrollados en forma experimental</i>	61
4.1. Debate sobre la política agraria	61
4.2. Lectura crítica de un capítulo del libro Derecho agrario argentino	67
4.3. Recuperación de conceptualizaciones, clasificaciones e institutos analizados en la política agraria tomando como base una ley de intervención en el sector frutihortícola	75
<i>5. Evaluación por parte de los estudiantes</i>	80
V. LA PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA INNOVATIVA EN LOS RESTANTES DOCENTES DE LA CÁTEDRA	83
VI. CONCLUSIONES	90
VII. BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXO I	101
ANEXO II	102
ANEXO III	103

I. PRESENTACIÓN

A 20 años de mi ingreso a la Cátedra de Derecho Agrario, luego de haber transitado distintas situaciones académicas que culminaron con la titularidad de la Cátedra que ejerzo desde el año 2000, en este trabajo me propongo revisar dichas prácticas pasadas y también abrir mi mirada a la de los estudiantes y otros profesores de la materia para, en base al bagaje propio y los resultados obtenidos, poder repensar una propuesta global de intervención, que busque avanzar en el camino de “la buena enseñanza” (Litwin, 1997). “Repensando la enseñanza del derecho agrario” se constituyó en un trabajo de reflexión y de propuestas que, a su vez, darán un nuevo impulso a un proceso reflexivo de constante dinamismo y reconsideración.

Si coincidimos con que la intervención tiene que ver con un actuar voluntario para influir en una situación preexistente, aquí la vemos como un conjunto de iniciativas programadas por los docentes para quebrar un esquema tradicional de cursadas donde el docente se siente obligado a “dar clases”, es decir, transmitir su conocimiento desde la autoridad de su investidura académica y, a veces en nuestra Facultad, de su legitimación profesional (juez, legislador o abogado experimentado). Cuestión que tiene por reflejo una tendencia demasiado autocomplaciente de los estudiantes, poco ejercitados en un aprendizaje más problematizador; con un bajo hábito de participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje y una tradición por el estudio memorístico y legitimación de lo aprendido a partir de la autoridad del texto jurídico o de los autores (González y Cardinaux, 2010). Modalidad donde actúan preconceptos no transparentados, ni avalados por la normativa vigente, en el sentido que lo que debe evaluarse debe ser sólo lo que se “dio” en clase, porque el proceso de aprendizaje se limita a las 6 horas de

cursadas y el tiempo que cada uno emplea en esa tarea memorística, por lo general, concentrada cerca de las fechas de evaluación. Es en este contexto, que el presente trabajo de intervención trató de resolver una especie de *statu quo* sustentado por la tradición y cierta cuota de inercia, por lo que resalta la observación y perspicacia de los docentes ya que la lectura de la demanda de cambio por los alumnos es más bien intuitiva y constatada por el acompañamiento interesado de éstos a las iniciativas de cambio que se ensayan.

En este trabajo intensifiqué un ejercicio regular de reflexión de mis propias prácticas docentes. Tal reflexión constituye una manifestación del carácter intencional que debió dotarse de un análisis y una selección de decisiones pensadas en relación a los términos de contenidos y alumnos de la Cátedra I de Derecho Agrario, para que surta el efecto deseado. No se trataron de elecciones al azar, sino, como dice Gloria Edelstein, de una “inmersión conciente del sujeto en el mundo de sus experiencias” (2000, p.4). Lo que preanuncia que el Trabajo Final Integrador no pretende ser un modelo ni a imitar ni a continuar inalterado en el tiempo, ya que, porque la intervención tiene una cierta duración temporal y no se constituye por un procedimiento único y mecánico.

Para realizar este Trabajo Final Integrador me propuse como propósito general:

Elaborar una propuesta de enseñanza del Derecho Agrario que incluya cuestiones de contenido, cuestiones metodológicas y cuestiones institucionales.

En tanto que como objetivos específicos:

1) Reelaborar el Programa considerando la definición del objeto de la materia; la determinación clara de ejes o conceptos troncales que permitan interpretar los distintos sectores normativos que forman parte del contenido de la materia y teniendo en cuenta, además, la necesaria ecuación de tiempos de clase, tiempos reales de estudio por los estudiantes, conceptos teóricos y prácticos, para que se constituya en un Programa Guía realizable en un cuatrimestre, el que deberá preocuparse por ofrecer

herramientas para poder profundizar el estudio por parte de los alumnos e interpretar el derecho del futuro.

2) Fomentar la participación del Grupo de Cátedra en la elaboración e internalización de los cambios a realizarse.

3) Analizar críticamente la manera particular que la cátedra despliega para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en vista a definir rasgos de una configuración didáctica cercana al “buen enseñar” en un segmento significativo del desarrollo de la materia o de alguno de sus ejes.

Terminada la experiencia y constatada la idea inicial de que no se iba a elaborar una propuesta definitiva a modo de “receta” de enseñanza –mucho menos con pretensión de generalizarla a la enseñanza en otras universidades-, rescato el valor que la experiencia tuvo tanto en lo personal como en su faz institucional.

En lo personal, el trabajo realizado cierra un proceso profundo de reflexión sobre las prácticas docentes; sobre el contenido del derecho agrario; sobre la relación pedagógica; sobre el porqué enseñar derecho agrario en los cursos de grado y sobre qué pasa más allá de mi escritorio con los más de 100 estudiantes que, cuatrimestre tras cuatrimestre, frecuentan nuestros cursos. Esta reflexión, en lo general común a todo docente universitario, se profundizó y sistematizó gracias a los aportes de expertos y de los estudios específicos a lo largo de la *Especialización en Docencia Universitaria* y en cada uno de sus seminarios y talleres. Realizar el proyecto de intervención y desarrollarlo en los propios cursos, experimentar en vivo a la vez que desarrollé mi trabajo y trataba de aplicar las innovaciones en los dos cuatrimestres de 2011 con estudiantes que están permanentemente valorando la eficacia de lo hecho desde sus propias perspectivas e intereses y en un contexto institucional acotado en cuanto a tiempos y reglamentaciones, fue una experiencia vertiginosa, pero que considero altamente positiva. Poder descartar la idea de que se trataba de finalizar un

ciclo desde la máxima jerarquía docente proponiendo una fórmula acabada de programa y de prácticas, para internalizar el concepto dinámico del proceso de enseñanza y entender que de lo que se trata es de estar siempre probando y ajustando desde nuestra experticia, con buenos reflejos y criterios, las decisiones a tomar, resultó ser, en lo personal, una ganancia.

Desde lo institucional, quiero rescatar el alto grado de compromiso de mis colegas de Cátedra, tanto en las reuniones, en los aportes verbales, en las respuestas por escrito y también en la cooperación e internalización de la propuesta. Creo que ha servido para que el proceso personal se traslade en reflexiones de igual valor en cada uno de ellos. También fueron enriquecedores los aportes de colegas de la Cátedra II de mi materia en la misma Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y otros que contestaron mis cuestionarios de las universidades de Rosario, Litoral y La Pampa donde se sigue enseñando el Derecho Agrario a secas.

Con respecto a los estudiantes, resalto no sólo la disponibilidad para aceptar las propuestas de intervención y de participar en los trabajos que se programaron, sino también el diálogo logrado a través de los cuestionarios para recibir de ellos sus propios juicios. Se generó una relación de colaboración en la búsqueda de las mejores modalidades de clases y ejercicios y constaté que abrirse y plantear esta idea de búsqueda constante de la buena enseñanza, lejos de cuestionar la solvencia del docente, genera en los estudiantes un alto grado de compromiso con la propuesta y también una mejora del vínculo interpersonal.

Las conclusiones más específicas vendrán al final de la presentación completa que sigue, pero creo que si se toma lo que se hizo y se comenta en este informe, no como una solución o respuesta sino como una experiencia o proceso; como un hacer,

con sus resultados positivos y negativos y como una reflexión, con sus errores y aciertos; puede tratarse de una experiencia positiva para continuar repensando la enseñanza del derecho agrario y para seguir compartiendo con los colegas que enseñan o enseñarán la materia. A ellos, les dedico el esfuerzo realizado.

II. DATOS DE CONTEXTO

1. *La discusión en torno a la enseñanza del derecho agrario en la doctrina argentina. Autonomía de la materia y vinculación con el Derecho de los Recursos Naturales y con el Derecho Ambiental.*

El camino hacia la autonomía didáctica del derecho agrario se inicia en 1900 al incorporarse en el plan de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.B.A., el Derecho Rural a la preexistente Legislación de Minas (Malanos, 1996). Al crearse la U.N.L.P., se incorpora al tercer año del plan de la carrera de derecho la asignatura Legislación Industrial y Agraria. Luego, en ésta, nuestra Universidad, la enseñanza del derecho agrario también acompañará al derecho minero hasta que en 1963 se desdobra esta enseñanza en dos materias autónomas (Diloreto, 2011). Como se verá, no se trata de una mera cuestión de agrupamiento de contenidos, la enseñanza del derecho agrario en general en Argentina no encontrará contornos definidos y permanentes, habiendo transcurrido su más de un siglo de enseñanza contorneando contenidos con lo rural, lo minero, los recursos naturales y lo ambiental. Ello es claro en una mirada panorámica del nombre de las distintas asignaturas en que se lo enseña actualmente en las distintas universidades públicas del país, donde “Derecho Agrario” puro sólo existe en La Plata, Rosario, Santa Fe y La Pampa. En otras sedes se lo enseña junto al derecho minero, adicionando, en otras a estos dos, el derecho forestal. En otras, se contempla como “Derecho Agrario, Minero y Ambiental”. Otras más, bajo otra perspectiva sistemática, lo engloban en una nueva disciplina que incluye los contenidos del derecho agrario, del minero y del derecho de la energía, a veces bajo en nombre de

“Legislación de los Recursos Naturales” y, otras veces, con el más pretencioso y autonómico “Derecho de los Recursos Naturales”. Otras universidades, creyeron avanzar en esta evolución, llevando el estudio de estos contenidos bajo una nueva disciplina, el “Derecho Ambiental”, que yo creo, es verdaderamente una nueva especialidad autónoma pero que no puede absorber al derecho agrario. Otras más, lo enseñan como “Derecho Ambiental y de los Recursos Naturales” no terminando de aceptar de que se trate de una superación del primero sobre el segundo. En la esfera de las universidades privadas, cito el caso paradigmático de la Universidad del Museo Social, donde sosteniendo el tradicional nombre impuesto consagrado por Garbarini Islas en el primer libro de la materia, se sigue llamando “Derecho Rural” (Pastorino, 2008).

Esta breve referencia histórica que muestra al derecho agrario con unos contenidos centrales que avanzan en dirección de ser aceptados universalmente, pero también con contornos y orientaciones o preferencias hacia otros sectores dogmáticos a fines, me ha hecho decir que el derecho agrario se presenta como un derecho en permanente búsqueda de su identidad (Pastorino, 2011).

Por ende, el problema de los contenidos de la materia es central ya que aún no hay acuerdo acabado en doctrina. Por otra parte, sí se suele coincidir en que se trata de una materia transversal, que ha tomado de instituciones formadas en otros sectores del derecho, adaptándolas a las necesidades del propio objeto de regulación, la actividad agraria y la naturaleza particular de muchos bienes agrarios que son bienes producidos por la naturaleza. A su vez, al regular un hecho técnico muy particular, como lo es la producción agraria (vegetal y animal), lleva a relacionar el estudio y desarrollo del derecho agrario con muchas otras disciplinas extra jurídicas, desde la agronomía y la

biología, a la sociología rural, la economía y la política agraria y también con dimensiones mayores de esas mismas materias, la economía y la política general, alcanzando el ámbito de lo regional e internacional. A ello se suma la cada vez mayor incisiva presencia de las cuestiones ambientales y las alimentarias, todo lo que hace que en un curso regular, de un cuatrimestre, las preferencias de cada docente hagan expandir las clases y exigencias en cuanto al estudio individual de los alumnos hacia los más diversos confines.

Esto ha concitado la preocupación de los profesores de derecho agrario en más de una oportunidad, tratando el tema en encuentros específicos. Para atenernos sólo a lo que sucedió en nuestro país, cito siguiendo a Malanos (Malanos, 1996 y Brebbia y Malanos, 2007):

* I Encuentro Nacional de Profesores de Derecho Agrario, Santa Fe, 1982, donde por mayoría se declaró que “por razones científicas, legislativas y didácticas, el derecho agrario debe enseñarse como un todo individualizado y distinguido de otras ramas del derecho”.

* II Encuentro Nacional de Profesores de Derecho Agrario, La Falda, 1987, donde se recomendó enseñar la materia agrupando en forma autónoma sus contenidos, aconsejando lo mismo para el derecho minero. Respecto al ambiental, se aconsejó que sólo transitoriamente se incluya en cualquiera de estas dos hasta tanto se cree una cátedra especial.

* VIII Congreso Internacional de Derecho Agrario y I Encuentro Internacional de Profesores de Derecho Agrario, Buenos Aires y Salta, 1996, donde se ratificó la autonomía de la materia y se manifestó contra proyectos que proponían pasar la

materia como optativa en distintos planes de estudio. Se puso en evidencia, que además de razones científicas, legislativas y didácticas, existían otras vinculadas con las características productivas de nuestro país. Se rescató, además, la doctrina más avanzada en el campo mundial, que tuvo origen en profesores argentinos, como los platenses Carrera, Ringuelet y Vivanco. También, rememorando las discusiones académicas existentes entre el profesor italiano Antonio Carrozza y el profesor argentino, Eduardo Pigretti, uno de los defensores de la teoría de los recursos naturales, el Congreso se manifestó en contra de esta absorción del derecho agrario por parte del derecho de los recursos naturales, ya que “la heterogeneidad de las dispares materias a refundir, faltas de comunes denominadores conceptuales y disciplinarios, no consentiría ir mucho más allá de una mera yuxtaposición de compartimientos estancos”.

2. La enseñanza del derecho agrario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

Según la recopilación de datos hecha por el profesor adjunto de mi Cátedra, Alfredo Diloreto (2011), la enseñanza del derecho agrario en nuestra Facultad se remonta a tiempos de su creación. Comienza a existir en el primer plan de estudios, sin reconocimiento de su especialidad o de su autonomía; es más, sin reconocimiento a principios o conceptos ordenadores, como simple legislación. Pero estuvo presente en la materia “Legislación Industrial y Agraria” en 1906. Pasó a enseñarse como derecho rural y junto al derecho de minería, en 1929, con distintas denominaciones, pero que

hacían referencia a esas dos especialidades. En ese lapso nunca perdió identidad ni se diluyó bajo el nombre de Legislación o Derecho de los Recursos Naturales.

En 1963 se desdobra la enseñanza en dos materias independientes: Derecho Agrario y Derecho de Minería y Energía; pero en el año siguiente pasa a incluirse en un régimen de materias optativas que desaparece recién en 1984. Desde ese último año, coincidente con mi ingreso como estudiante a la Facultad, la materia se mantuvo con la misma denominación y con carácter obligatorio en el Plan de Estudios, ubicada en el cuarto año de la Carrera de Abogacía. Siendo también necesaria para la obtención del título de escribano que, en la actualidad, requiere el cumplimiento completo del Plan de Abogacía, sumado a unas prácticas anuales específicas.

En 1998 se crea la Cátedra II que pasó a funcionar a pleno en 2005 ya que, en algunos de esos años debieron consolidarse de nuevo sendas cátedras por falta de personal docente calificado. Recientemente, se ha creado la Cátedra III, que hasta ahora no se ha constituido.

Durante el siglo XX han enseñando en nuestra Facultad derecho agrario, personalidades reconocidas en todo el país y en el exterior. Entre ellos Guillermo Garbarini Islas, autor del primer libro nacional de la materia, si bien bajo la concepción de *Derecho rural argentino* (1925). Precisamente en el prólogo de aquella obra se asienta el primer reconocimiento a la autonomía también científica, cuando José León Suárez expresa: “El derecho rural es una formación de nuestros tiempos, más bien podría decirse que es una consagración reciente, puesto que siempre que siempre existió informe o implícito en el derecho civil y en otros derechos”. También enseñó en nuestra Casa de Estudios Raúl Mugaburu, autor de la *Teoría autonómica del derecho rural*, ampliamente citado en el exterior. Mi profesor Antonino Vivanco, reconocido en todos

los continentes por su aporte a una *Teoría general de derecho agrario*. El profesor Rodolfo Carrera, que formulara el criterio agrobiológico para definir la actividad agraria y con ello el objeto de regulación de la materia, criterio que, reconociendo dicha autoría, fue reelaborado por Antonio Carrozza en Pisa, Italia, bajo la teoría del ciclo biológico que hoy es la mayoritariamente adoptada en todo el Mundo como criterio definitorio de la materia. También enseñó en La Plata Mario Valls, quien escribiera su libro *Derecho agrario* junto a Carlos Spinedi, en 1951, mientras aún era estudiante de derecho y que en la década de 1990 publicó el primer libro de *Derecho ambiental*. No puedo cerrar esta citación sin nombrar a quien me precediera en la Cátedra y fuera su titular desde el tiempo de mi incorporación, el profesor Rafael Novello quien ha defendido la materia y su autonomía, a la vez de propulsar la enseñanza del derecho ambiental pero sin confundir los contenidos de una y otra disciplina.

En el año 2001 se aprobó el programa vigente de mi autoría. Como manifesté en mi Propuesta Metodológica para la Enseñanza de Derecho Agrario, al presentarme a concursar el cargo de profesor ordinario, “el esquema central del mismo es el de la concepción del derecho agrario como una especialidad autónoma basada en el criterio de la actividad, y que se nutre de diversas ramas y especialidades jurídicas de las que adapta institutos que adoptan un carácter típico. Ello hace del derecho agrario un derecho transversal y así se exponen los temas del programa”. En efecto, en el programa vigente se ordenan los temas específicos del derecho agrario pero ordenados de acuerdo a las relaciones con otras disciplinas. Ello no obstante, el programa ya contempla tres ejes centrales y particulares, ya que no son recogidos de igual modo por otras cátedras. Ellos son: la relación del derecho agrario y la política agraria; la inclusión en el derecho agrario de los recursos naturales que participan de la actividad agraria y de las normas

que regulan aquellos en relación a dicha actividad y la descripción del ambiente natural y el agro-ecosistema como ámbito específico de la actividad agraria, y del derecho ambiental que, al regir el ambiente termina rigiendo también la actividad agraria e influyendo directamente en el derecho agrario.

Por último quiero señalar que en 2010 presenté una propuesta de Especialización en Derecho Agrario y Derecho del Ambiente, para profundizar los estudios de grado en ambas materias, poniendo el centro de interés, respecto al derecho ambiental o del ambiente, en aquellos temas de mayor vinculación con la actividad y el derecho agrario.

3. Preocupaciones e innovaciones previas en la didáctica

Para la realización de este trabajo, como es obvio, tuve en cuenta algunas innovaciones previas que fui incluyendo en mis prácticas y que movilizaron con la experiencia vivida la propuesta actual que busca superar dichas experiencias a partir de una reflexión más abarcativa y profunda.

Los temas de preocupación que fueron impulsando esas innovaciones y que, en mayor o menor medida, se mantienen hasta el presente, fueron:

* La frecuente crítica que se realiza en mi Facultad –no sólo en la materia- al tipo de clase magistral. Cuestión que cito en primer orden porque al tiempo de mi acercamiento a la enseñanza posiblemente estaba mucho más presente por la reciente experiencia como alumno. Tal crítica puede subdividirse en dos planteos más: a) La exclusividad de la clase magistral (de transmisión de conocimientos elaborados por él u otros profesores) como método de

enseñanza de los conceptos teóricos y b) la certeza de la creencia difundida en el campo de la enseñanza del derecho en general de que bastan los conocimientos teóricos para luego –en el momento del ejercicio profesional– resolver las cuestiones prácticas (González y Cardinaux, 2010).

* El surgimiento de la problemática ambiental como verdadero paradigma cuestionador de la producción agraria.

* La necesidad de interesar al alumnado por una materia de escasa legitimación entre éste e, incluso, entre los mismos docentes.

* La influencia que las políticas neoliberales y de desregulación ejercieron en la década de los 90' (período de mi incorporación a la Cátedra y desempeño como ayudante y profesor adjunto) reduciendo la normativa preexistente y afectando el modo de enseñanza exclusivamente centrado en el derecho positivo, vaciando de contenido los programas desarrollados en base a enseñar las regulaciones en las distintas producciones agrarias.

* La necesidad de romper la enseñanza individualista de los docentes, donde permanentemente en la Facultad existía un extenso folclore de discusiones entre los profesores titulares y adjuntos sobre opiniones respecto a los contenidos de sus materias y formar un verdadero equipo de trabajo.

Las intervenciones introducidas fueron:

A) Planificación de clases y organización de materiales propios como cuadros sinópticos y búsqueda de materiales adecuados y actualizados en un panorama de

escasos libros que aborden la totalidad de la materia en la concepción de nuestra Cátedra.

B) División clara de temas de profesores adjuntos y titular y su articulación para evitar reiteraciones.

C) Introducción de un trabajo de investigación por los alumnos y seguimiento personalizado para que profundicen sobre un tema en el que puedan articular varios contenidos de la materia.

D) Preparación de trabajos de resolución de casos, muchas veces aprovechando los datos obtenidos en la investigación desarrollada simultáneamente sobre el Fuero Agrario que, precisamente, trata de resolución de conflictos y donde encontramos muchos contratos reales. La integración docencia – investigación, también fue un eje permanente de las propias prácticas en otros muchos aspectos.

E) Elaboración, en 1998, del programa de la materia, actualmente vigente. Reordenamiento de los contenidos y su actualización. El programa hoy no sólo es criticable por su normal desactualización, sino por no plantear ejes ni propósitos en cada unidad, pero sirvió para repensar la materia y sus confines, en especial intentando resolver la relación con los recursos naturales; el derecho ambiental; el derecho civil y el comercial y la política agraria y otros contenidos extra-jurídicos.

F) Posterior organización de un esquema de distribución de ese mismo programa entre titular y adjuntos bajo un sistema de módulos, más reducido (7 en total) que permite avanzar en una nueva reformulación del Programa oficial. Este programa y planificación de clases, va teniendo permanentes ajustes al inicio de cada cuatrimestre.

G) Elección para el titular de los contenidos relacionales del derecho agrario con otras disciplinas y el desarrollo de los adjuntos de los contenidos vinculados a los temas más

tratados por el derecho positivo, los que se visualizan como más prácticos. Ello llevó a mantener en mis clases un tipo de exposición que, si bien hace hincapié en lo relacional y en enseñar a pensar, no dejó de ser demasiado unilateral.

H) Elaboración de un libro de la materia (*Derecho agrario argentino*), pensado fundamentalmente para la enseñanza, que buscó transmitir la visión de la Cátedra en su conjunto a partir de la invitación a participar a todos los integrantes de la misma; actualizar contenidos y a resolver una incesante crítica de los estudiantes relacionada con la dispersión de contenidos y exceso de materiales y leyes a estudiar que, por ser recolectados de entre las publicaciones existentes, muchas veces excedían de lo necesario para el nivel de grado. Concientes, también de las contras de un texto único, bien desarrolladas por la profesora Alanda, que enseña Derecho Agrario en la UNL (Alanda, 2002); nuestro libro incluye al final de cada capítulo una serie de lecturas complementarias de otros autores y se redactó buscando que el texto sea un instrumento, más que la revelación de una verdad absoluta, para interpretar las leyes, las que se analizan y explican en cuanto a las finalidades que tuvieron para resolver una realidad dada, se interpretan y cuestionan, pero no se transcriben, incitando a su lectura y valoración propia por los alumnos.

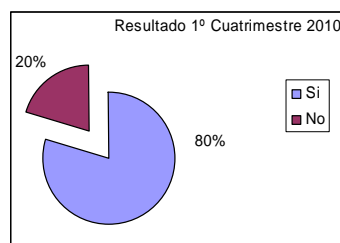
I) Introducción, en 2009, de un trabajo individual de seguimiento por medios electrónicos, sobre una línea troncal de la materia, que permita guiar al estudiante en la formación reflexiva y también permita un contacto y conocimiento más personalizado, siendo que el universo de cursantes ronda los 90 alumnos y es difícil un conocimiento individual en dos horas semanales de clases.

4. Aportes y valoraciones de alumnos y colegas

Para este trabajo, se partió de un diagnóstico previo que, teniendo como base lo precedentemente expuesto respecto a mis propias motivaciones, opiniones e innovaciones, buscó abrir el campo de opiniones para ampliar, así, las propias. Recabé información de los distintos sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho agrario y para ello utilicé la información disponible y generé nuevas y más específicas.

Para ello se han utilizado las encuestas obligatorias a través del sistema SIU – Guaraní, implementadas en 2010; un cuestionario elaborado especialmente para este diagnóstico y enviado a 55 estudiantes del segundo cuatrimestre de 2010, de los que respondieron 11 (ANEXO I); otro cuestionario extenso a los integrantes del equipo de cátedra (ANEXO II) y otro más a profesores de otras cátedras de universidades públicas que enseñan Derecho Agrario (ANEXO III). Del análisis de estos datos surge:

Sobre si la Cátedra –en su conjunto- abordó la totalidad del programa, los alumnos consultados por la Encuesta respondieron:

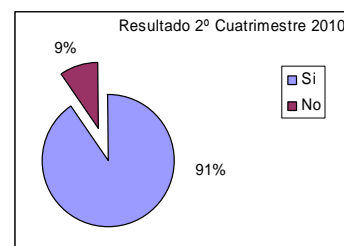
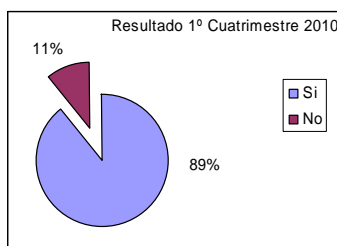


Los datos del segundo cuatrimestre no los incorporo porque los consultados superan tres veces la cantidad de alumnos que verdaderamente cursaron.

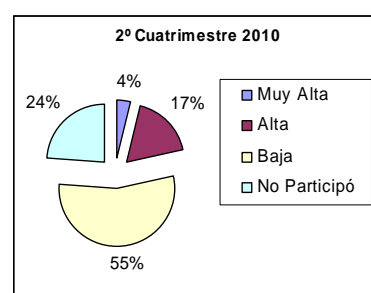
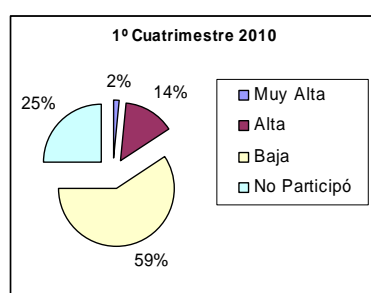
4.1. Modalidad de las clases y relación pedagógica

Durante el año 2010, como en los anteriores, de acuerdo a lo pautado con el equipo de Cátedra, mis clases fueron esencialmente de tipo expositivo, facilitando la participación de los alumnos en cualquier momento con preguntas, a veces incentivándolas, en algunos casos orientándolas a rescatar los conocimientos previos. Ello debido al tiempo, por tener a cargo como titular sólo 2 horas de clase y considerar que la mayor expectativa de los alumnos para con el titular es que se expliquen los temas, dejando para las clases de los adjuntos una modalidad de mayor participación y la presencia de la Jefe de Trabajos Prácticos y del Ayudante Diplomado, con los que se planificaron tres instancias de trabajos prácticos sobre resolución de casos y redacción de contratos.

Según las encuestas, como se vio, en relación al tiempo, esto tuvo un resultado positivo. Consultados respecto a si se abordaron temas de la realidad actual, contestaron:

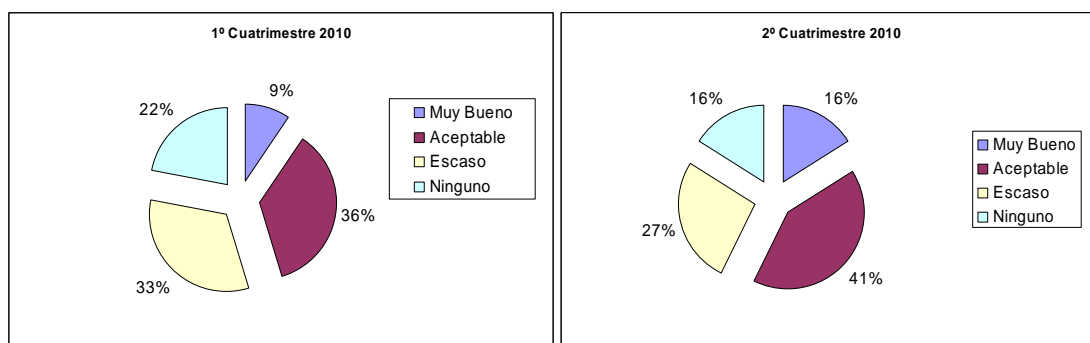


Pero ya entrando a la participación en el curso:



Sobre la participación, las respuestas dadas referidas a la escasa participación de los estudiantes, si bien en otra pregunta contestan mayoritariamente sobre la disponibilidad del docente a contestar las preguntas, incita a pensar nuevas intervenciones que favorezcan la participación también en el horario de clases del titular.

Finalmente, rescato en otro cuadro las respuestas que se relacionan con el vínculo docente-alumno, cuestión que interroga sobre la percepción del estudiante y pone una luz de alarma con sus resultados sobre un aspecto que se puede revisar.



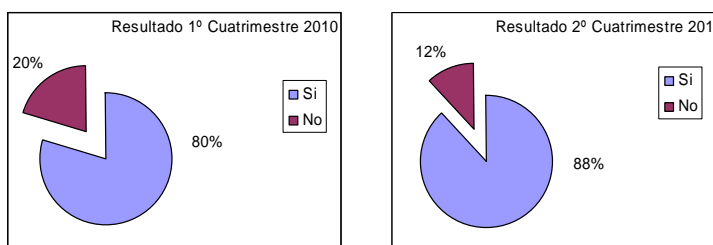
Cuestionados, sin embargo, sobre la clase expositiva o con trabajos prácticos, los estudiantes a los que remití el cuestionario del Anexo III respondieron, por amplia mayoría, que preferían la opción de usar el tiempo de clases para brindar explicaciones. Algunos señalaron la posibilidad de articular las distintas modalidades (Romina, Augusto y Agustina), teniendo en cuenta la elaboración de trabajos individuales o grupales de profundización, etc.

Al pedírseles que escriban tres cuestiones que mantendría en la forma de enseñar y tres cuestiones que mejoraría de la misma, reiteradamente se optó por el mantenimiento del modelo de clases expositivas del docente. Se rescataron el trabajo por e-mail con devoluciones del titular, que se consideró inédito para la Facultad

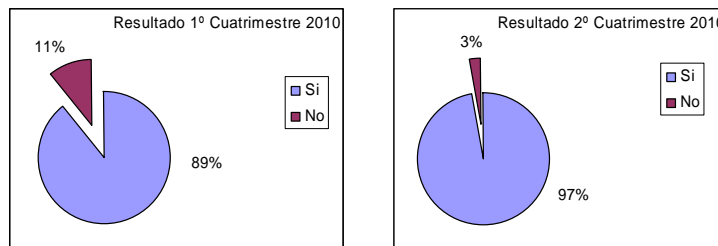
(Romina); los trabajos prácticos; la posibilidad de participar de un Seminario que organicé con el grupo de investigación. El sistema expositivo y la interrogación al inicio de clases, sobre las dudas de la clase anterior (Gastón) y el anunciar en cada clase los temas a ver en la siguiente (Violeta). La forma de evaluación, aunque “menos compleja o más relacionada con lo visto en clase” (Agustina). Puntualidad y contacto permanente del docente con los alumnos (Yésica y Juan Francisco). La participación de un integrante de Cátedra que es Licenciada en Ecología (Juan Francisco y Augusto que habla de pluralidad en la Cátedra).

Entre los aportes para mejorar o cambiar se mencionó: que el trabajo por e-mail sea grupal; que no se roten los docentes (las clases de los adjuntos se integran con participaciones de la Jefe de trabajos prácticos y del ayudante) y los parciales orales (todas respuestas de Gastón). Posibilidad de contar con variada bibliografía (Yésica). Mayor dedicación a lo ambiental y también realización de dos trabajos individuales en la casa agregados al que ya se hace por e-mail (Juan Francisco). La utilización de métodos informáticos y creación de una biblioteca virtual (Augusto).

Respecto a si el docente planificó las clases, la encuesta arrojó:



Respecto a si el alumno considera haber sido calificado conforme al régimen de enseñanza vigente:



Sobre esta cuestión, consultado el equipo de Cátedra, se comparte la satisfacción y se rescata que se haga a través de los contenidos teóricos pero también con los trabajos prácticos. Alguien mencionó la necesidad de que no todo sea escrito y, respecto a las cuestiones metodológicas, se rescata que uno de los integrantes plantea el realizar trabajos de seguimiento que, además de permitir una evaluación, contribuyen pedagógicamente a que los estudiantes internalicen más los contenidos investigados.

Solicitándosele a los ex - alumnos valorar con dos adjetivos su experiencia en esta cátedra, sin haber una orientación a calificativos como en el caso de la pregunta 2; 7 alumnos eligieron la palabra “interesante”; 2 “intensa” y luego se citaron una vez: exigente, importante, útil, novedosa, abarcativa, desafío, productiva, enriquecedora y buena.

4.2. Dificultades en el proceso de aprendizaje y en el de enseñanza, intervenciones realizadas por los colegas para resolverlas

Comenzando con las dificultades de los alumnos traídas de “arrastre” por su deficiente formación previa, que nosotros presuponíamos importante, las respuestas al cuestionario revelan un alto grado de variabilidad. Mientras algunos consideran que no le faltaban conocimientos previos para abordar la materia, otros consideraron que no tenían los suficientes o ninguno, especialmente, pensando en conocimientos técnicos

vinculados a la actividad agraria. Yésica remarca que al comenzar a cursar no sabía qué contenidos la comprendían. Augusto señala la insuficiencia de conocimientos procesales para abordar el tema de acciones ambientales. Para Violeta fueron muy novedosos lo agroalimentario; las acciones ambientales y la problemática indígena.

Los integrantes del equipo de Cátedra señalaron la naturaleza propia de esta especialización que cabalga entre el derecho público y privado y por ser altamente interdisciplinaria requiere la enseñanza de conocimientos técnicos y de otras disciplinas y ciencias. La dispersión legislativa; la falta de conceptos previos relevantes; el hecho que los alumnos cursen demasiadas materias a la vez por el régimen de promoción; el estudio memorístico, la falta de razonamiento crítico y la falta de interés por los alumnos por considerar a la materia poco vinculada a la práctica profesional.

Consultados los colegas de otras cátedras, coinciden los dos que responden de la Cátedra II de nuestra Facultad en un preconcepto de los alumnos que llegan a la cursada pensando que el Derecho Agrario es menos importante. Los restantes señalaron, la dispersión del material y leyes a abordar (UNLPam); la existencia de un texto único (UNL); la actitud de los alumnos que buscan soluciones concretas sin valorar los aspectos teóricos (UNR).

En tanto que, respecto a las intervenciones realizadas indican haber fundamentado que la teoría es necesaria y relacionar la teoría con la realidad (UNR); haber motivado a los alumnos para hacerlos internalizar la importancia del Derecho Agrario (UNLP – Cát. II); haber introducido permanente cuestiones de la realidad, usado un aula virtual para intercambio de materiales y luego haber discutido los mismos en clase y haber realizado trabajos prácticos (UNLP – Cát. II); haber aprovechado el texto *Derecho agrario argentino*, como compendio de la materia (UNLPam) y haber

redefinido la ubicación y centralidad de temas en el programa, propiciar la utilización de diversos textos, incentivar la participación y relacionar la materia con temas de otras materias, haber usado la narración e imágenes representativas potentes, y propiciado los trabajos prácticos sobre problemáticas agrarias y ambientales actuales y estudios de casos (UNL).

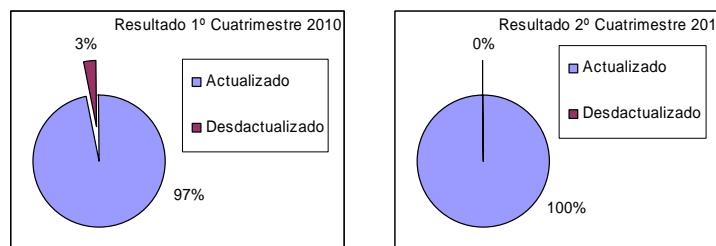
4.3. Escasa legitimación de la materia

En el punto anterior se ha visto como algunos datos que indican una falta de legitimación de la materia influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ello no obstante, parece clara la diferencia al respecto entre la situación previa al cursado con la posterior al mismo. Consultados sobre la relevancia del curso en el recorrido formativo de los estudiantes del 2º cuatrimestre de 2010 (cuestionario del Anexo III) todas las respuestas fueron contundentes sobre la importancia de la materia en su trayecto formativo, incluso hubo quienes transparentaron un pre-concepto previo sobre su escasa importancia o la necesidad de que sea optativa. También rescato opiniones que vincularon directamente esta respuesta con la preparación para la práctica profesional (y de quien dijo que, a pesar de ya saber que no se iba a dedicar a este sector, le parecía importante en la formación del abogado (Augusto, lo mismo Agustina). Por otro lado, se individualiza como algo claramente vinculado a la realidad diaria; a su formación como ciudadanos y su compromiso con ciertos temas como la problemática ambiental.

4.4. Materiales

Respecto a los materiales, la respuesta más contundente proviene de la encuesta en la que se arrojaron los siguientes resultados:



Los colegas de Cátedra hacen referencia a la utilización, además del libro *Derecho agrario argentino* y la bibliografía sugerida en el mismo a un uso múltiple de materiales, desde otros textos jurídicos, artículos informativos de difusión impresa o electrónica, etc. Por su parte, salvo uno, todos mencionan la elaboración propia de materiales y la utilización de herramientas multimedia.

4.5. Relación teoría - práctica

Se ha mencionado, relacionado al tema de la legitimación, la escasa vinculación de los conceptos teóricos con la práctica profesional. Sin embargo, acá también se visualiza una diferente percepción de los estudiantes una vez finalizado el curso. Preguntados los ex - alumnos sobre si esta materia puede ser relevante en su desempeño profesional futuro; en qué aspecto y sobre cuáles temáticas le parecen más vinculados con este campo, todas las respuestas fueron positivas. Aún los que no creen que lo sean para su caso personal, pero que entienden que sirve en general para otros estudiantes

(Julieta y Augusto). Se rescataron los temas agropecuarios para los que piensan volver a su ciudad de origen, los contratos, el trabajo agrario, las acciones ambientales, la aplicación del código de aguas y el derecho forestal. Sergio indicó que “la materia es rica en contenido pero no se encuentra promocionada, me parece que hay un campo laboral amplio al que no estamos acostumbrados a buscar, porque todo se circunscribe a la ciudad. Cada vez me doy más cuenta que el Derecho Agrario y el Ambiental, mueven en nuestro país un sector muy importante de la economía”.

También se ha visto que aparece el tema de los trabajos prácticos como una metodología valorizada junto a la clase expositiva. Consultado específicamente el equipo de Cátedra se mencionó que es un tema recurrente en las distintas materias de la Facultad pero que en Agrario, últimamente se han facilitado a los alumnos elementos y herramientas de la práctica profesional. Se rescata la elaboración de trabajos prácticos en contratos y resolución de casos en las materias más comunes en los tribunales y el análisis de casos jurisprudenciales. Se sugirió alguna experiencia vinculada a visitas a organismos administrativos vinculados con la materia donde poder tomar contacto con expedientes y con la realidad práctica y también se rescató el libro *Derecho agrario argentino*, debido a que a partir de su existencia, las clases pueden ser organizadas de otro modo sin necesidad de volcar en ellas tantos contenidos teóricos.

4.6. Conclusiones de la etapa de diagnóstico

Comparando los iniciales problemas de preocupación y las respuestas obtenidas, evidentemente algunas cuestiones problemáticas vinculadas a los contenidos y al tiempo destinado en el cuatrimestre resultan relativizadas en la opinión del resto de los sujetos

consultados, más allá de algunas señales de que sigue siendo un tema a tener en cuenta permanentemente en la planificación de clases y futuras intervenciones. Ello surge de las observaciones vinculadas a la “intensidad” dada a la cursada, la cantidad de leyes y bibliografía a leer, la necesidad de dedicar más tiempo a ciertos temas, entre otros. Pero aparece como requiriendo mayor intervención el aspecto relativo a las prácticas profesionales y a la necesaria complementación entre clases teóricas y prácticas. Sobre estas cuestiones, resulta interesante replantear la decisión asumida hace años de destinar las clases del profesor titular al aporte de contenidos teóricos reservando la mayor carga horaria que tienen los profesores adjuntos para realizar ejercicios más participativos y de análisis crítico. En base a esta observación es que trabaje también para la elaboración del Proyecto del Trabajo Final Integrador. Seguramente la división de clases de titular y adjuntos y la realidad de otras cátedras atenta contra la imagen de equipo que pretendemos para la enseñanza del Derecho Agrario. Se deberán pensar nuevas intervenciones al respecto.

Entiendo que un nuevo programa que defina con claridad ejes centrales que permitan entender la materia y desarrolle contenidos esenciales en un esquema participativo donde existan explicaciones pero también búsqueda, estudio, análisis y discusiones por parte de los alumnos, permitiría regular de otro modo la articulación contenidos – tiempo, ya que podría destinarse la bibliografía, ahora más satisfactoria, para el estudio en casa, aprovechar las clases para que sirvan de explicación de temas centrales y remarquen la “lógica” de la materia y también para permitir instancias de mayor protagonismo de los estudiantes con la guía de los profesores. Si se logra, al final del cuatrimestre, evidenciar ese esquema estructural de la materia, pueden dejarse de lado muchos contenidos parciales o sectoriales que llevan a una presentación actual de

la materia más de tipo enciclopédico. Es decir, si por ejemplo, se realiza una ejercitación con la legislación frutícola y se hace, a partir del estudio de una ley, identificar los destinatarios, la ideología que inspira esa regulación, los instrumentos de política utilizados, etc., ese aprendizaje podrá ser utilizado por los estudiantes, una vez terminada la cursada para analizar las leyes de cualquier otra producción.

Esa posibilidad brindará, además, la ocasión de poder evaluar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y no necesariamente en el resultado memorístico del mismo.

Por último, creo que se deberá tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en las distintas cuestiones planteadas pero, en especial, en brindarles un número importante de alternativas que le complementen los conocimientos técnicos de la materia y la práctica administrativa.

III. REELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE LA MATERIA

1. *Justificación y propósitos didácticos para la reelaboración del programa de Derecho Agrario Cátedra I*

La breve consideración sobre el objeto del derecho agrario, su autonomía y sus problemas epistemológicos con respecto a otras materias que abordan los mismos objetos de regulación desde distintas perspectivas, es desde ya indicativa de la importancia de definir y reajustar permanentemente el contenido de estudio de la materia. Éste tiene, además, un dinamismo particular, más allá de las cuestiones planteadas, en primer lugar determinado por pertenecer a un sector del derecho no codificado y de mucha más veloz actualización y, en segundo lugar, por estar intensamente vinculado a la realidad productiva, impactada fuerte y constantemente por los avances de la tecnología y por tener una connotación central de tipo económico y social, especialmente en nuestro país.

Sin embargo, y sin dejar de atender estas cuestiones, la modificación que propongo en esta oportunidad tiene especialmente un fundamento pedagógico. Se trata de abandonar la idea del programa como solo un catálogo de contenidos normativos o doctrinarios, en el caso del derecho, para, sin por ello despreocuparse o desdibujar la importancia de éstos, concentrarse en la función instrumental o de herramienta que el programa tiene que tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, corresponde tener en cuenta los sujetos a los que va dirigido y cuáles son las principales características y principales demandas de los estudiantes de hoy, para ir definiendo estrategias más exitosas. Abandonar, en definitiva el programa enciclopédico,

elaborado principalmente desde la óptica que lo tiene como una carta de presentación de los saberes del profesor que lo propone, un llamado a la evaluación o valoración por sus colegas. Para verlo más como un instrumento de trabajo cotidiano, guía para el estudiante, con explicaciones de los propósitos que se pretenden obtener y de las articulaciones que, a dichos contenidos se pretenden dar, explicando los fundamentos de dichas articulaciones, selecciones u ordenaciones elegidas. Un programa, en definitiva, que también refleje lo que pasa en las aulas.

Para su determinación se tuvieron en cuenta diversas cuestiones, a saber:

- 1) La ecuación contenidos-tiempo de cursada. El contenido normativo del derecho agrario se ha ampliado desde la aprobación del programa anterior (2001). Tanto por los aspectos netamente agrarios, fuertemente impactados por la política económica general del período 2003-2012, como por su política agraria particular; como por los avances del derecho ambiental y las preocupaciones puntuales en el sector agroambiental.
- 2) La necesidad de que el programa organice contenidos en base a postulaciones centrales en las que se basa la explicación de la materia y no sólo los enuncie.
- 3) La propuesta de un esquema que ponga límite al protagonismo del docente y de las prácticas que lo retienen como un mero transmisor de conocimiento y ponga al estudiante en una función mucho más activa.
- 4) La idea de elaborar un programa que verdaderamente se constituya en una guía de estudio.

- 5) La necesidad de compatibilizar en un mismo programa su función instrumental para estudiantes libres y para estudiantes por promoción.
- 6) Los alumnos a los cuales que va dirigido.

2. Fundamentación de los cuatro ejes del nuevo programa

Nos hemos propuesto organizar los temas del programa de acuerdo a cuatro ejes centrales que expliquen, por sí mismos, las características que definen y dan identidad al derecho agrario en relación a otras materias, explicando y delimitando su objeto de estudio. Tales ejes tienen que favorecer los procesos de construcción del conocimiento y contemplar, a su vez, por su particularidad, la necesidad de específicas configuraciones didácticas.

Para Susana Barco, “el eje del programa está constituido por el o los conocimientos centrales de la disciplina y el sentido que le atribuye el docente. La combinación y la interrelación de la distribución topológica y la asignación cronológica que efectúa el docente, va generando un principio organizativo, que condensa su concepción acerca de la disciplina, su sentido y orientación teórica” (Barco, 2005, p.55). Habiendo hecho hincapié abundantemente en el diagnóstico que el problema epistemológico del derecho agrario tiene que ver con su objeto de regulación y de estudio, presentando un problema de confines o límites de sus contenidos respecto a otras ramas del derecho, resulta oportuno organizar el programa en estos ejes que sirven para delimitar la materia. Será del conjunto y de las interrelaciones de los cuatro, que se logrará configurar el mapa de la disciplina, al decir de Susana Barco (2005, p.56).

Los cuatro ejes identificados y su función son:

2.1. Actividad y estructura agraria

En este espacio se pretende visualizar la *Actividad Agraria* como concepto central de identificación del objeto definitorio de regulación del derecho agrario (Carrozza, 1988) en conjunto con los bienes agrarios que se utilizan en dicha actividad. Se trata de un concepto central que define y da autonomía a la materia ya que dicha actividad tiene características propias, distintas a las producciones industriales, extractivas o mineras, características que influyen directamente en la necesidad de regular en forma específica. Puntualmente se indican como características específicas e identitarias:

a) que se trata de un accionar del hombre de tipo profesional, que requiere conocimientos específicos, técnicos y también una organización particular en base a ellos (empresa agraria);

b) Que ese accionar opera directamente sobre un ciclo biológico que tiene sus ritmos, los que son, a su vez, específicos de cada animal o vegetal por lo que más que de actividad agraria se debe pensar en “actividades agrarias” distintas. Tales ciclos hacen del tiempo un elemento fundamental para regular en forma específica la materia y también condiciona las producciones en cantidad y en épocas produciéndose sobreproducciones, abundancia o excesos y escaseces en otras;

c) la naturaleza de los bienes o factores productivos se traslada a sus productos, esencialmente perecederos y con desarrollos habituales de transformación para extender el tiempo de su conservación y obtención de mayor rentabilidad (origen de las llamadas actividades conexas, a las que se extiende la regulación agraria);

d) la caracterización de los productos agrarios señalada, da origen a comportamientos específicos de los mercados agrarios, donde las reglas económicas generales sufren ciertas diferenciaciones (inelasticidad de la oferta y de la demanda) que exigen una política económica agraria específica para estos productos (Abel, 1960), la que influye o condiciona directamente la actividad productiva;

e) los productos agrarios cumplen funciones esenciales en la sociedad (alimentación, medicinas, energía, construcción, etc.), lo que fundamenta el orden público agrario y la necesidad de proteger al sector sobre otros, que en la cadena productiva, tienden a acaparar mayormente la rentabilidad de las mismas;

f) el realizarse en un ambiente natural y sometido a las inclemencias del tiempo, a los vaivenes de las estaciones y a los ataques de plagas y enfermedades.

Se trata, pues, de una actividad peculiar y con riesgos específicos. Riesgos que pueden ser económicos (vinculados con los vaivenes de precios, entre otros aspectos); climáticos; sanitarios; técnicos (puesto que cualquier error en el ejercicio del trabajo agrario o deficiencias en el saber – hacer, puede influir en los resultados de la actividad) o específicos (riesgo “biológico”, al decir de Carrozza, 1988, p.19) de la naturaleza de los animales o vegetales criados o cultivados, ya que además de sus ciclos, los seres vivos responden a influencias impredecibles del ambiente y no funcionan matemáticamente igual, año tras año.

La actividad genera una serie de vínculos materiales y formales (jurídicos) que conforman la *Estructura Agraria*. Se trata de un concepto que, en nuestra propuesta tendrá función organizacional de los contenidos de la materia. Tal estructura permite describir y ponderar el ordenamiento jurídico agrario, facilitando la identificación de lo

que Vivanco llama las *deficiencias estructurales* que, por su connotación disvaliosa, convocan la intervención del Estado para transformarlas (Vivanco, 1967).

En base a la idea de estructura, se incluyen en el módulo las distintas relaciones jurídicas en el campo del derecho agrario, fundamentalmente identificadas a partir de la legislación agraria tradicional vigente (derechos reales, contratos y empresa agrarios).

2.2. Política agraria y relación con el derecho agrario

La relación del Derecho Agrario con la *Política Agraria*, donde el primero se presenta como instrumento de la segunda, posición que permite analizar la materia no sólo desde la perspectiva técnica propia sino también en relación con el contexto político, económico y social en el que nacen las normas y en donde estas mismas operan. Asimismo, como contenidos propios de este eje, se desarrollaría el modo de organización y la actuación de los sujetos agrarios y la dialéctica permanente entre entes públicos y asociaciones sectoriales tanto en la creación como en la aplicación de las normas agrarias, lo que ayuda a entender su eficacia.

Esta mirada es muy compleja desde el punto de vista pedagógico ya que el positivismo jurídico tiende a explicar las normas vigentes y darles valor por sí mismas entendiendo al ordenamiento como un sistema cerrado y efectivo por su sólo valor normativo. En cambio, la regulación por el derecho agrario de un hecho técnico, caracterizado como se intentó hacer arriba, que debe afrontarse interdisciplinariamente y que es variable por razones geográficas, económicas, políticas, tecnológicas o por determinados usos y costumbres propios de cada lugar, hace que el derecho agrario no pueda interpretarse del mismo modo que el derecho civil. Por eso, desde antiguo, los

agraristas mencionan el hecho técnico, el hecho político y el hecho económico para describir la esencia del objeto de regulación de la materia.

Lo dicho constituye un problema mayúsculo para la comprensión de la materia, porque es esa tradición positivista y civilista, con la que llegan los estudiantes al cuarto año (donde se incluye la materia Derecho Agrario) la que dificulta mayormente el ejercicio de contextualizar las normas y prácticas jurídicas.

A pesar de tales dificultades, apuntamos a fortalecer esta visión en el convencimiento de que el programa debe ser diseñado para permitir aspectos de observación, problematización y conceptualización (de Alba, 1995).

Anteriormente, se trataba de enseñar las relaciones en general del derecho agrario con la política, la sociología, la economía agraria y otras parcelas del derecho pero se lo hacía en forma aislada, como un contenido más a memorizar. En nuestra visión, se trata de que el eje relacional política agraria – derecho agrario esté presente en el abordaje de toda la materia como complemento principal del conocimiento técnico-jurídico.

Como bien señala Nassif retomando conceptos de Freire, se trata de distinguir una educación “bancarizada”, metáfora que juega con la idea del depósito de conocimientos por parte del profesor y en el alumno, de una educación “problematizadora” (Nassif, 1984, p.63). Promover una función crítica de la educación que sea innovadora, transformadora, creativa y comprometida tanto en relación al avance de la disciplina misma como en relación al estudiante en su entorno social (Nassif, 1984, ps. 253 y ss.). Entonces no se trata sólo de definir el objeto de regulación y de enseñanza de la materia en abstracto sino de desarrollar el contexto en el que esas relaciones jurídicas viven, para explicarlas más acabadamente. Esta particular mirada

nos lleva a reconocer en el derecho agrario un sistema de fuentes particulares, el que, a su vez, requiere de técnicas de interpretación distintas. El abordaje particular, en base a lo dicho, complementa la descripción del objeto, inicialmente focalizado en el concepto de actividad.

En tal sentido, esta confrontación de la actividad agraria con la sociedad en su conjunto ayuda a identificar y ponderar los soportes del orden público agrario (tutela de los sectores vulnerables; cuidado del ambiente; importancia de la producción de alimentos; aporte fiscal; influencia de los precios agrícolas en el costo de vida; etc.).

Esta perspectiva la hemos volcado ya en *Derecho agrario argentino*, pero también es compartida por colegas de otras facultades con los que tenemos diálogo fluido. En tal sentido rescato la opinión de la profesora de Santa Fe, Gabriela Alanda que, como dije al resumir nuestro diagnóstico fue la única que se ha propuesto un trabajo similar al que acá presento. Por un lado, Alanda cree que el contenido de política agraria es de por sí muy importante para dejarlo, como en el programa vigente en la Universidad del Litoral, como última bolilla. Pero por otro lado, describe el desconcierto de los estudiantes y profesores para abordar esta temática como clase individual, cuando el texto “único” que al tiempo en que escribe se utilizaba en su Universidad, omite un tratamiento explícito del tema (Alanda, 2002).

En este sentido estos dos ejes (Actividad y Estructura por un lado y Política y Derecho agrarios por otro) pueden constituirse en el núcleo duro de la enseñanza del derecho agrario. Mientras en el Módulo de Actividad y Estructura, además de consideraciones de tipo conceptual, a través de las relaciones que conforman la Estructura se analiza el grueso del sistema normativo, en este otro, además de teorizar y

contextualizar se ofrecen claves interpretativas que ayudan a ampliar la visión de aquellas mismas normas.

Esto es así, más allá de que pueda parecer una reiteración, porque no existe instituto agrario (de los enseñados en el primer módulo) que escape a una fundamentación ideológica y no sea resultado de una lucha entre sectores. Esto vale también como premisa para analizar los contenidos de los dos siguientes ejes. Enseñar sólo las normas positivas con esta perspectiva sin contener en un segundo módulo una específica reflexión sobre la importancia de la Política Agraria, llevaría a fortalecer el punto de vista positivista y a enseñar lo existente en el mundo normativo como una única posibilidad del sistema jurídico. Es decir, se perdería:

- * una visión de análisis crítico;
- * el aporte propositivo;
- * la mirada más amplia de diversas alternativas instrumentales (en el campo ideológico) para enfrentar un mismo fenómeno agrario y
- * se terminaría convalidando una posición ideológica determinada (la liberal) al enseñar sistemas jurídicos empobrecidos por el postulado no reglamentarista de dicha ideología.

Pedagógicamente, esta articulación de ejes debería evitar el aislamiento curricular (como lo expresa Barcos en el glosario compartido en el seminario dictado para esta Especialización en Docencia Universitaria en 2009) es decir, de temas respecto a otros temas de la misma materia. Con más razón, cuando la tendencia de los cursos de promoción es la de favorecer un aprendizaje segmentado donde una vez

aprobado un parcial, los contenidos ya aprobados como sabidos, parecen dejarse de lado para dar cabida a las nuevas temáticas a incorporar, sin conexiones ni análisis totalizadores. Por ello, en el eje de Política Agraria se incluirán, como se dijo antes, los conceptos instrumentales para interpretar las normas tratadas en el eje anterior y los siguientes. Sucintamente éstos son: el concepto de política agraria y sus clasificaciones; los sujetos intervinientes; la política económica y los modelos de regulación, desregulación u orientación en agricultura y los distintos instrumentos de política en abstracto (precios, créditos, subsidios, retenciones, etc.).

2.3. Derecho agroambiental

La natural relación e integración de la actividad agraria con la *Naturaleza* (Ringuelet, 1993) y sus manifestaciones, de lo que surge un Ambiente Rural o Agroecosistema que es el ámbito propio y, a la vez, resultado de desarrollo de dicha actividad. Cuestión que, por una parte, identifica la misma actividad –que se ejerce sobre ciclos de vida, a partir de la utilización de ciertos recursos naturales y en un ambiente determinado- de otras actividades productivas pero que, por otra parte, hace a la necesaria interpretación y aplicación del Derecho Agrario a partir de paradigmas y principios propios del Derecho Ambiental. Lo que deriva en una extensión del Derecho Agrario por la vertiente del sector Agro-Ambiental.

Se trata de una tensión permanente que debe ser analizada para comprender aún más el fenómeno de la actividad agraria. Nacen problemas nuevos que motivan regulaciones particulares que deben ser comprendidas desde la perspectiva del derecho ambiental.

La agricultura no es sólo usuaria del ambiente: espacio y recursos naturales por los que compite junto a otras actividades; sino que, como señaló Carrozza (1988, p.321) es a la vez, *contaminada* y *contaminante*. El uso intensivo de agroquímicos y combustibles y la biotecnología afecta la diversidad biológica, además del suelo, el aire y las aguas; pero también la contaminación global, causada por la agricultura y por otras actividades antrópicas, afecta directamente a los alimentos producidos y, de allí, al hombre.

2.4. Derecho agroalimentario

La proyección de la actividad agraria hacia el *Mercado* con la introducción de otro ámbito de influencias en el sector primario como es el Derecho de los Consumidores y el Derecho a la Salud y la concepción del Derecho Agrario como un instrumento de realización de derechos humanos fundamentales, como el derecho a la alimentación, al desarrollo, al ambiente, entre otros tantos. Lo que deriva en una extensión del Derecho Agrario por la vertiente del sector Agro-Alimentario (Pastorino, 2009).

Este eje desarrolla la trascendencia y razón de ser de la agricultura. Su existencia a lo largo de la historia y en todos los lugares y su necesidad ineludible hacia el futuro. También nos introduce en el tema de los mercados nacionales e internacionales, lo que explica un vasto sector normativo que regula la propia actividad en miras a aquellos.

Estos dos últimos ejes amplifican y actualizan los contenidos actuales del derecho agrario y, por otra parte, ofrecen argumentos que brindan interesantes oportunidades para discutir el límite de la materia. En el Módulo Agro-Ambiental con

respecto al derecho del ambiente, de los recursos naturales y del territorio y en el Módulo Agro-Alimentario con el derecho comercial, el derecho de la salud y el sistema jurídico de los mercados internacionales.

El programa comenzará con una Unidad de presentación y de esencia doctrinaria, fuera de los cuatro ejes mencionados.

Con esta estructura, más allá de ordenar los contenidos de la materia de acuerdo a la propia sistemática, estaremos dándole una lógica organizativa en función pedagógica. Adherimos así a la idea de elaborar el programa a partir de un “código” (Barcos, 2005). Postura que implica, por un lado, abandonar la tradición arraigada en las Facultades de Derecho de pretender que el programa de la materia incluya absolutamente todos los temas propios de su contenido sin relación con el tiempo ni con el proceso de aprendizaje para el que el programa debe constituirse en herramienta (Contreras, 1991), un tipo de programa que más que al alumno tiene en cuenta la opinión crítica que puedan realizar los colegas ante omisiones “imperdonables” a la sombra de la costumbre que entiende la disciplina como mero inventario (Litwin, 1996) y, por otro lado, relacionar los contenidos con las prácticas docentes adecuadas para desarrollarlos y una serie de recortes y selección de contenidos que reafirman la lógica de lo que se quiere transmitir.

3. Presentación de la nueva propuesta de programa

UNIDAD 1: OBJETO, FINES, FUENTES Y AUTONOMÍA DEL DERECHO AGRARIO

- 1) Nacimiento y evolución del derecho agrario en Argentina. De la legislación rural y los códigos rurales al reconocimiento de la autonomía científica.
- 2) Evolución de la doctrina y de la legislación en relación al objeto del derecho agrario. Distintos objetos enunciados. Relación del objeto del derecho agrario con los distintos ordenamientos jurídicos a abordar (provincial, nacional, internacional).
- 5) El debate entorno a la autonomía del derecho agrario. Autonomía académica, científica o doctrinaria y legislativa. Condicionantes de la actividad agraria que exigen la formación de institutos jurídicos específicos: el ciclo biológico, los riesgos de la agricultura, el factor tiempo, la caracterización de los mercados agropecuarios, la perennidad de los frutos y productos agrarios.
- 3) Relación del derecho agrario con las restantes ramas y especializaciones del derecho. Derecho de los recursos naturales. Derecho ambiental y Derecho alimentario.
- 4) Fuentes del derecho agrario. Constitución Nacional; constituciones provinciales; legislación agraria; código agrario nacional y códigos agrarios provinciales; usos y costumbres; jurisprudencia; doctrina y derecho internacional.
- 6) El orden público en el derecho agrario. Importancia de la actividad agraria para el país y las distintas provincias. La actividad agraria y la relación con el desarrollo económico; la producción de alimentos; las industrias estratégicas y el desarrollo sostenible. Desarrollo rural; desarrollo rural sostenible. Agroindustria y cadenas productivas.

EJE TEMÁTICO I: ACTIVIDAD Y ESTRUCTURA AGRARIA. SOPORTE DE LA ESPECIALIZACIÓN DEL DERECHO AGRARIO

UNIDAD 2: ACTIVIDAD AGRARIA, ESTRUCTURA E INFRAESTRUCTURA

- 1) Concepto. Interés definitorio para el derecho agrario. Definiciones enunciativas en la legislación nacional (en especial: ley de arrendamientos y aparcerías; trabajo agrario y Convenio OIT sobre seguridad y salud en agricultura). Definiciones totalizadoras u omnicomprensivas. Actividades propias, accesorias, conexas y vinculadas. La ampliación del concepto en las leyes últimas (en especial: forestación; producciones biológicas; ganadería ovina y ganadería caprina).
- 2) Caracterización agroecológica por regiones. Economías y producciones regionales. Diferenciación entre la economía pampeana y la extrapampeana.
- 3) Pluriactividad, diversificación y multifuncionalidad de la agricultura.
- 4) Estructura agraria. Concepto doctrinario. Deficiencias estructurales y su significado para el derecho. Estructura agraria argentina y de la Provincia de Buenos Aires en particular. Infraestructura.

UNIDAD 3: LA TIERRA COMO BIEN PRODUCTIVO Y OTROS BIENES AGRARIOS QUE REQUIEREN UNA REGULACIÓN ESPECIAL

- 1) Políticas sobre tierras en Argentina. Clasificación. La reforma y la transformación agraria. Colonización. Instrumentos para el desarrollo territorial. La tierra y los extranjeros. La propiedad colectiva indígena.

2) Dominio agrario inmueble. Caracterización de la propiedad rural. Diferencias con el dominio urbano. Unidad económica. Tipos. Legislación nacional y provincial. Restricciones al dominio inmueble. Servidumbres y usufructos. Derecho real de superficie forestal.

3) Marcas y señales. Ley nacional y Código Rural. Marca, valor probatorio y reglamentaciones. Certificados de adquisición y guías. Animales de raza. Porcinos. Documento Único Equino.

4) Semillas y creaciones fitogenéticas. Fines de la ley. Régimen legal. Tutela al obtentor y a los agricultores. Organismos de aplicación.

UNIDAD 4: LOS CONTRATOS AGRARIOS – TEORÍA GENERAL Y CONTRATOS DE ARRENDAMIENTO Y APARCERÍAS

1) Evolución y antecedentes históricos. Contratos típicos y atípicos o contratos con tipicidad social. El tipo contractual y la noción de contrato agrario. Especialidad. Clasificación. El orden público. La ley y la transformación agraria.

2) Contrato de arrendamiento: noción. Destino. Plazos. Cesión, subarriendo, muerte del arrendatario. Derechos y obligaciones de las partes. El precio: reajuste, cláusulas prohibidas y cláusula mercancía. Extinción. Forma y prueba.

3) Contratos de aparcerías: concepto. Plazos. Derechos y obligaciones de las partes. Muerte, incapacidad o imposibilidad física del aparcerero. Distribución de los frutos, utilidades y pérdidas. Causales de extinción. Clases: aparcería agrícola: concepto, régimen legal. Aparcería pecuaria: concepto. Modalidades. Distribución de utilidades. Plazo. Disposición de los frutos y productos. Causales de extinción. Medierías agrícolas

y pecuarias: Concepto y régimen legal.

4) Disposiciones comunes a los contratos de arrendamientos y aparcerías: explotación irracional. Cláusulas nulas. Mejoras: normas aplicables. El orden público. Cláusulas nulas y prohibidas. Integración del contrato. Interpretación. Contratos ad meliorandum. Contratos accidentales: tipos. Plazos. Precios. Calificación y homologación.

UNIDAD 5: OTROS CONTRATOS AGRARIOS

1) Contrato asociativo de explotación tambera: Naturaleza de la relación. Sujetos. Objetos. Duración. Derechos y obligaciones de las partes. Forma. Plazo. Resolución y rescisión. Homologación.

2) Contrato de maquila: Concepto. Partes. Elementos contractuales. Cláusulas nulas. Controles. Forma y prueba. Régimen legal. Otras formas de integración vertical.

3) Maquinaria agrícola, integración horizontal, pastaje, feed lot, pools de siembra, otros.

4) Práctica en materia de contratos agrarios: redacción, jurisprudencia, cuestiones de competencia y aspectos procesales.

5) Empresa agraria, requisitos doctrinarios. Significado para el derecho agrario. Relación entre empresa y contratos agrarios. Tipos de empresa según su organización. Cooperativas y consorcios.

UNIDAD 6: CONTRATOS DE TRABAJO AGRARIO

3) Contrato de trabajo agrario: caracterización de trabajo agrario: formas legales, ámbito

de aplicación. Actividades incluidas y excluidas. Orden público. Responsabilidad de empleadores y del Estado.

2) Modalidades de trabajo legisladas. Vivienda, alimentación, traslados. Trabajo de menores y mujeres. Retribuciones. Jornada, licencias, vacaciones y enfermedades accidente. Indemnizaciones. Capacitación de los trabajadores. Seguridad social.

4) Organismos de aplicación: funciones y conformación. La negociación colectiva. Libreta del trabajador rural: concepto. Atributos. Definición de trabajador y empleador rural. Régimen legal.

2) Contratista de viñas y frutales: antecedentes. Régimen legal. Caracterización. Forma y Prueba. Obligaciones de las partes. Remuneraciones. Plazo. Extinción. Naturaleza Jurídica. Régimen legal.

UNIDAD 7: FALTAS, DELITOS Y CUESTIONES PROCESALES

1) Sistema de faltas agrarias nacional y provincial. Procedimiento para faltas provinciales. Faltas que se rigen por la ley provincial de faltas. Juez competente para la apelación.

2) Principales delitos agrarios en el Código Penal o en leyes especiales. Abigeato, hurto y robo de bienes agrarios, usurpación de inmuebles y aguas, estragos. Delitos en la ley de fauna silvestre, en la ley de maltrato y crueldad contra los animales y en la ley de residuos peligrosos.

3) Fuero agrario. Ordenamiento jurídico. Materias incluidas. Jueces competentes. Procedimientos especiales. Normas procesales incluidas en leyes de fondo.

4) Medios alternativos de resolución de conflictos en el sector agrario. El arbitraje en las bolsas de cereales.

EJE TEMÁTICO II: EL DERECHO AGRARIO COMO INSTRUMENTO DE LA POLÍTICA AGRARIA

UNIDAD 8: POLITICA AGRARIA Y DERECHO AGRARIO

- 1) Política agraria. Importancia para el estudio del derecho agrario. Concepto. Clasificación. Sujetos de la política agraria. Partidos políticos y políticas agrarias en Argentina.
- 2) La Constitución nacional y la política agraria en el pensamiento de Alberdi. Colonización, inmigración y garantías de propiedad y libertad. Tierras públicas e impuestos. La propiedad en la concepción liberal, la función social de la propiedad y la función ecológica. Evolución en las constituciones nacional y provinciales.
- 3) Políticas sobre tierras en Argentina. Reforma agraria y colonización.
- 4) Intervención del Estado en la agricultura. Evolución histórica y reinterpretación constitucional. Políticas de regulación, desregulación y orientación en agricultura.
- 5) El marco internacional: Mercosur y otros impulsos a la integración regional. La OMC y los acuerdos vinculados a la agricultura. Acuerdo Agrícola. Acuerdo Sanitario y Fitosanitario. Acuerdo sobre Propiedad intelectual: patentamiento de la vida, biotecnología e indicaciones geográficas.

UNIDAD 9: INSTRUMENTOS DE POLÍTICA AGRARIA

- 1) Política cambiaria y política de precios. Precios máximos, mínimos, de referencia, sostén. Fondos y subsidios.
- 2) Seguros. Crédito agrario: Clasificación según el plazo y la garantía. Política impositiva. Régimen de emergencia y desastre agropecuario.
- 3) Regímenes de promoción: a la forestación, a la ganadería ovina, a la ganadería caprina, al algodón, al tabaco y a los biocombustibles.
- 4) Políticas de desarrollo rural; apoyo a los pequeños productores y a la empresa familiar. Políticas e instrumentos para el sector agroalimentario.

EJE TEMÁTICO III: EL SOPORTE DE LA NATURALEZA A LA ACTIVIDAD AGRARIA Y EL DERECHO AGROAMBIENTAL

UNIDAD 10: AMBIENTE RURAL

- 1) El concepto de ambiente. Prolegómenos conceptuales. Evolución y regresión. Equilibrio y maduración. Diversidad y monocultivo. Clasificaciones: ambiente natural, ambiente urbano o construido, ambiente rural y agroecosistemas. Impacto y Daño. Ecología. Uso racional y sostenible del ambiente de agroecosistemas.
- 2) El concepto jurídico del ambiente y su conceptualización por la Constitución Nacional. Orden público ambiental. El ambiente como valor colectivo. El derecho subjetivo al ambiente como derecho individual y como derecho colectivo.

3) Caracterización agroecológica por regiones. Producciones regionales. Desarrollo regional. Desarrollo rural sostenible.

UNIDAD 11: LOS RECURSOS NATURALES Y SU IMPORTANCIA PARA EL DERECHO AGRARIO

1) Concepto de recursos naturales. Teoría de los recursos naturales y su relación con el derecho agrario. Dominio originario, dominio público y dominio eminente. Dominio originario y presupuestos mínimos de protección ambiental. El problema competencial.

2) Suelo: funciones y patologías. Aspectos normativos vinculados al suelo agrícola: ley nacional de conservación de suelos, Código Rural. Otras propuestas y discusiones en torno al uso sostenible del recurso.

3) Aguas: dominio y jurisdicción. Código de Aguas de la Provincia de Buenos Aires: aguas alcanzadas, sistemática, principales institutos de gestión, usos regulados y especial tratamiento del uso pecuario y agrícola.

4) Biodiversidad: concepto, importancia ecológica y para la producción agraria. Recursos genéticos.

5) Fauna silvestre: regulación de la caza y de la conservación (ley nacional, decreto reglamentario y Código Rural, decreto reglamentario y reglamento de la ley de faltas agrarias). Tipos de caza y requisitos. Otros aprovechamientos: criaderos y cotos.

6) Bosques: Leyes nacionales de bosques y Código Rural. Ley de presupuestos mínimos de bosques nativos: ordenamiento territorial de bosques y requisitos para los desmontes, cambios de uso del suelo y manejo sostenible de los bosques. Servicios ambientales. Fondo. Compensaciones.

7) Áreas naturales. Ley nacional de parques y reservas. Ley provincial. Categorías de protección y requisitos para su declaración. Paisajes y espacios verdes protegidos. Implicancia del sistema de áreas en la ordenación del territorio, en la conservación y posibilidades de producción agraria en los distintos tipos.

UNIDAD 12: EL IMPACTO DEL DERECHO AMBIENTAL EN LA ACTIVIDAD Y EN EL DERECHO AGRARIO

- 1) El derecho ambiental como disciplina autónoma: objeto de regulación y fines definitorios. Relación con el derecho agrario.
- 2) La ley general del ambiente, 25.675. Objetivos, principios e institutos, con especial referencia a aquellos aplicables en el derecho agroambiental. Ordenamiento ambiental territorial. Evaluación de impacto ambiental y daño al ambiente.
- 3) Cuestiones agroambientales. Agroquímicos. Localización de actividades productivas. Quemadas.
- 4) Ambiente, producción agraria y mercado: producciones biológicas; producciones sostenibles; biotecnología y organismos genéticamente modificados.

EJE TEMÁTICO IV: MERCADO DE PRODUCTOS AGRARIOS Y DERECHO AGROALIMENTARIO

UNIDAD 13: FUNCIONAMIENTO DE LOS PRODUCTOS AGRARIOS EN EL MERCADO Y MERCADOS ESPECIALES – DERECHO AGROALIMENTARIO

1) Derecho agroalimentario: distintas posiciones. La extensión de la actividad agraria hacia el mercado. Institutos que trascienden la actividad primaria. Calidad, seguridad, suficiencia y soberanía alimentaria: conceptos. Responsabilidad de los productores. Trazabilidad.

1) Caracterización de los mercados agrarios. Naturaleza de los productos agrarios e inelasticidad de la demanda. Estrategias de conservación y de diversificación. Commodities y specialities. Cadenas de valor.

2) Mercados convencionales. Bolsas de cereales; mercados de disponibles y de futuros. Opciones. Corredor de cereales. Warrants. Comercialización del ganado: martilleros, consignatarios, y prácticas usuales. Cuota Hilton. Embriones y material genético.

3) Indicaciones geográficas y denominaciones de origen. Regímenes legales. Diferenciación entre las distintas figuras en cuanto al reconocimiento; al mensaje que transmiten y a la gestión.

4) Producciones biológicas, orgánicas o ecológicas.

UNIDAD 14: SANIDAD ANIMAL, VEGETAL, CÁRNEA Y ALIMENTARIA

1) Sanidad animal: evolución normativa y discusiones entre Gobierno Federal y provincias. Declaración de enfermedades. Obligaciones para los productores. Indemnizaciones. Ley de creación del Senasa. Limitaciones a la exportación e importación. Principales funciones del Senasa y convalidación jurisprudencial de las mismas.

2) Sanidad vegetal: Normas federales y provinciales. Declaración de enfermedades y plagas. Obligaciones para los propietarios y productores. Indemnizaciones.

- 3) Sanidad cárneas: frigoríficos y otros establecimientos de faena y los regímenes nacional y provincial.
- 4) Código Alimentario. Contenido. Creación y actualización. Aplicación.
- 5) Buenas Prácticas de Manufactura, Sistema de Análisis de Peligros Potenciales y Puntos de Control Críticos, Buenas Prácticas Agrícolas, Certificaciones ISO e IRAM.

IV. LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA AGRARIA Y DERECHO AGRARIO: UNA PROPUESTA DE CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA PARA SU ABORDAJE EN LOS CURSOS POR PROMOCIÓN

1. *La necesidad de elaborar una específica configuración didáctica para el abordaje del derecho agrario en su relación con la política agraria*

Ni todas las materias de la Carrera de Abogacía pueden ser enseñadas del mismo modo, ni todos los contenidos del derecho agrario pueden serlo. Pensar un método *prescriptivo* o único de enseñanza en estos o en cualquier campo del conocimiento significaría desconocer el concepto mismo de proceso de aprendizaje que, si bien tiene de un lado de la relación pedagógica al docente, tiene del otro lado como sujeto central, al alumno. Y *ex profeso* digo “alumno” en singular, porque cada uno de ellos es un ser único en sí mismo que responde en forma particular y está influido en su proceso o camino de aprender, por un sinnúmero de causas. Así, además de describir el “fenómeno educativo” como “polifacético y multiforme” (Nassif, 1984, p.19), Ricardo Nassif describe a la educación “como resultado del encuentro de dos o más personas entre sí, y de las personas con los ambientes naturales y socio-culturales”, encuentro que, para el mismo autor, es el origen del carácter dinámico del proceso educativo (Nassif, 1984, p.187).

Si, como se dijo al hablar del programa, intentamos abandonar la idea de la centralidad del conocimiento descontextuado y los contenidos de aquél, para que dichos contenidos se conviertan en instrumentales de la relación pedagógica y del proceso de creación de conocimiento por parte de los estudiantes, entendemos que no basta

concentrarnos exclusivamente en “el mejor programa” sino pensar uno que se articule con estrategias medianamente exitosas para lograr el objetivo propuesto en el campo del aprendizaje (Litwin, 1997, p.102). El buen profesor no es necesariamente o exclusivamente el erudito que sabe absolutamente todo, o algo, pero que transmite bien, sino que se trata de buscar una efectividad en el éxito que se obtenga como guía del proceso de aprendizaje del otro. En efecto, la educación concita una actividad compleja que no puede ser gobernada en su totalidad desde el lugar del docente. Por eso insistimos en la idea de proceso de formación como proceso del propio alumno, que, obviamente tampoco puede estar gobernado por éste. Una formación no se “recibe” de parte del profesor, pero éste es el otro sujeto clave y central que media e interviene, es decir, ofrece conocimientos, propuestas, instrumentos, estrategias para guiar ese proceso y, obviamente, debe saber hacerlo. Si bien también es cierto que no sólo la mediación o intervención del docente logra la formación (Ferry, 1997), lo que habla de la complejidad de todo el fenómeno. Se trata de distinguir entre la formación del formatear y, como bien dice Meirieur, de introducir al estudiante y ayudarlo, pero no moldearlo o fabricarlo para que, rememorando a Pestalozzi, pueda ser “obra de sí mismo” (1998, p.70).

Ese vínculo está basado fundamentalmente en la confianza y la confianza es resultado de un impensable número de variantes altamente subjetivas que influyen a cada momento en el vínculo docente – alumno. Desde lo que espera uno del otro; la valoración que hace el estudiante de las condiciones (saberes, capacidades, conductas, posiciones frente a ciertos valores y situaciones en la sociedad, compromiso con su tarea, etc.) del docente; el encorsetamiento a lo imprevisible; la templanza e indulgencia de ambos, etc. Sobre estas bases se genera lo que Cornu define como confianza, “la

hipótesis sobre la conducta futura del otro”, que debe mantenerse en todo momento, es decir que debe de ser cotidiana y fundarse en un “deber de verdad” (1999).

Una vez pensado un Programa que recoja ejes e ideas claras a transmitir, falta definir las prácticas específicas para desarrollarlo. Como me propuse al elaborar el proyecto de este Trabajo Final, sólo trataré de diseñar, aplicar y evaluar una específica configuración didáctica pensada para un eje controversial de los adoptados para definir el programa. La misma va a estar orquestada en base a una serie de ejercitaciones diversas que, utilizadas en forma conjunta o en forma individual, sirvan armoniosamente a transmitir la idea central que se quiere transmitir en dicho eje. En el caso que trabajé, el de la Política Agraria y su relación con el derecho agrario, los ejercicios tratan de buscar, con un rol activo de los alumnos, en forma individual o con trabajos grupales, el descubrimiento e internalización de esa íntima relación y, en base a los temas propios trabajados, la elaboración por parte de ellos de ideas y conceptos que permitan graficar o ejemplificar dicha idea central con casos concretos. En este punto, la elección realizada puede llegar a corroborar el concepto teórico de Perkins, recogido por Litwin (1997, p.100) de que la enseñanza comprensiva, a través de procesos reflexivos se constituye en una adecuada modalidad para generar la construcción de conocimiento ya que incorpora la comprensión epistemológica que, en nuestro caso, es fundamental para abarcar este eje particular.

Otros ejes, seguramente, requerirán de otras configuraciones o prácticas. Específicamente, aquellos donde los contenidos tienen mayor vinculación con la práctica profesional del abogado en las distintas funciones que éstos pueden desarrollar.

Pero plantearnos la cuestión de las propias prácticas es un desafío que, como se ha reconocido, no cuenta con muchas teorizaciones (Litwin, 1996) por lo que considero

necesario explicar con un cierto grado de detalle el recorrido realizado para la selección de dichos trabajos prácticos y su relación con las propias estructuras de clase, lo que en conjunto constituye la configuración didáctica elaborada.

2. Descripción de problemáticas a abordar

Para así proceder, corresponde desarrollar brevemente los problemas pedagógicos que se buscan abordar e intentar resolver en la enseñanza del derecho agrario, desde esta particular mirada de la influencia de la política agraria:

El análisis o interpretación de los textos jurídicos normalmente se hace a través del método gramatical, primero, exegético (es decir apelando al sentido de las palabras usadas en la norma), después y en los casos de insuficiencia de la norma expresa, apelando a la intención del legislador plasmada en los fundamentos y debates parlamentarios de las leyes, los vistos y considerandos de los decretos o resoluciones. También es habitual el método del derecho comparado, confrontando la norma local con normas de otros estados. Pero todos estos análisis tienen a la palabra escrita como principal elemento de análisis. El discurso gira en torno a lo expresado y oficialmente volcado en alguno de los documentos mencionados. Menos comunes son las apelaciones a los métodos histórico y del análisis del discurso. Si estos métodos, en definitiva, sirven para analizar las leyes u otras normas escritas, la primer dificultad para interpretar la política agraria es cuando, como se dijo antes, debemos analizar una política no expresada a través de normas jurídicas. El “no derecho agrario” es, sin embargo, una política agraria que, seguramente alienta a los sectores más poderosos y a los detentadores de los recursos naturales, el capital, el conocimiento, la tecnología y

otros factores de producción. Pero también es cierto que aún en el campo del derecho escrito, a veces por deficiencia de técnica legislativa, porque en los fundamentos de los proyectos no se explica bien cual es la situación real que se intenta cambiar o a qué sectores se quiere beneficiar, o por escaso debate parlamentario o público a través de los medios, muchas veces no se cuenta con elementos necesarios para contextualizar el análisis de las normas.

Como vimos, para nosotros es central el concepto de estructura agraria, como descripción de vínculos formales que se dan en el campo y el concepto de deficiencia estructural, para describir situaciones en que el vínculo formal o normativo no termina de ser satisfactorio para los objetivos previstos, lo que llama a la intervención de la política agraria para corregir tal deficiencia a través de la creación de un nuevo derecho. Describir la estructura implica conocer también como se desarrolla la actividad. Conocer la faceta técnico-profesional y también la económica y organizacional. También es importante conocer la infraestructura y entender la logística que se dispone para organizar una empresa agropecuaria. Tener una mínima idea de costos y muchos otros más conocimientos extra jurídicos. Enseñar todo esto, además de las normas en sí, cuya internalización es de por sí dificultosa a pesar que los estudiantes de derecho puedan estar más acostumbrados, es todo un desafío para un cuatrimestre. A eso debe agregarse la dispersión normativa, de una materia no codificada y la cantidad de reglamentaciones existentes y dinámicas que surgen a nivel *infra* legal. Claro que el estudio óptimo de todo este abanico de documentos y conceptualizaciones puede destinarse a un nivel de especialización, pero en la materia de grado es, de todos modos imprescindible, orientar una modalidad o enfoque interdisciplinario.

A partir de lo brevemente expuesto, algunas consideraciones que específicamente he tenido en cuenta a la hora de elaborar la propuesta de intervención son:

- 1) El poco tiempo disponible ya que para el dictado del eje de Política Agraria sólo contamos con la mitad, aproximadamente, de las clases del titular, que son sólo dos horas por semana.
- 2) La ausencia de conocimientos técnicos y de la realidad del sector agropecuario, a pesar de que muchos alumnos provengan del interior provincial.
- 3) La poca tradición de análisis conceptualizado de normas y, en especial, un análisis político o económico del derecho.
- 4) La intención de maximizar el tiempo abarcando horario extra clases y también dinamizando el rol del estudiante.
- 5) Fomentar el trabajo participativo y grupal y ubicar al docente en una función de director del proceso de aprendizaje.
- 6) Aprovechamiento de los escasos textos disponibles actualizados, dentro de los cuales, el *Derecho agrario argentino*, de mi autoría pero con colaboraciones del resto del equipo de Cátedra, además de tratar generosamente los temas del programa vigente, al transmitir las ideas de los propios profesores, puede utilizarse como material de estudio individual sin necesidad de una reiteración por parte de los docentes en el aula.

Sobre algunos de estos temas también reflexionó Alanda y describió el desconcierto que genera el enseñar política agraria en un curso regular de derecho agrario en una facultad de derecho:

“Los fines, los medios y las formas de política agraria estimo era lo que más llegaba, aunque a la hora de la evaluación mostraban verdaderos obstáculos para pensar en medidas económicas, jurídicas y sociales”. Comenta que cuando motivaba exposiciones o juegos de roles los alumnos “se sentían avergonzados por verse expuestos a la ignorancia de su propia realidad”.

Respecto al MERCOSUR, dice que:

“no encontraban relación alguna con el derecho agrario”.

La docente debía contar con un único texto referido a la política agraria, de un autor alemán y termina reconociendo que fue un error tratar de abordar punto por punto toda la bolilla pertinente. Luego de interesantes reflexiones termina proponiendo, para alcanzar una clase reflexiva, enseñar derecho agrario tomando “dos tópicos”, el de contratos agrarios y el de política agraria y, sobre éste, entiende que es un tema central que permite justificar la autonomía del derecho agrario y contiene gran riqueza para relacionar distintos temas de la materia con otras disciplinas complementarias (Alanda, 2004).

En mi caso, más que pensar en un recorte de grandes temas del derecho agrario (contratos y política), me propongo ayudar a construir un esquema de relaciones de conocimientos centrales que permita luego –durante el cuatrimestre y también a lo largo de la vida profesional- abordar cualquier punto en particular. Esto lo hice partiendo de los cuatro ejes señalados y en base a los que organicé el nuevo programa temático. Ahora falta detallar un poco más el modo o mecanismo a través del cual busco contribuir a que los estudiantes se apropien de ese sistema relacional y de una particular forma de abordar cualquier fenómeno ius agrario.

3. Constitución de una configuración didáctica específica

Para Edith Litwin, una *configuración didáctica* “es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos”. Se refiere a los modos o prácticas, al particular recorte y los supuestos con el que se definió previamente el programa y la selección de ejes, las prácticas profesionales en el campo de la disciplina, la relación teoría – práctica y la particular relación entre el saber y el ignorar, todo ello partiendo de una clara intención de enseñar (Litwin, 1997, p.97). Plantearse el problema del proceso cognitivo y pensar cómo enseñar, además de cómo aprenden los alumnos, buscar las estrategias más adecuadas, revisarlas o ajustarlas y construir una propia configuración didáctica, implica una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1996).

Compartiendo la idea de que cada estudiante es una individualidad –marco conceptual que cuestiona necesariamente la pretendida búsqueda de un método unívoco para la enseñanza, máxime en el campo de las ciencias sociales-, se debe coincidir con que los estudiantes difieren en el modo de acceder al conocimiento en términos de intereses, estilos y motivaciones por lo que surge imperioso incentivar la generación de distintas puertas de entrada para que aborden tal proceso de conocimiento (Litwin, 1996).

En la propuesta que hemos diseñado y llevado adelante hemos trabajado con este sistema de múltiples ingresos, incentivando tanto la lectura crítica de textos sugeridos, la búsqueda de información por parte de los estudiantes, las puestas en común y generación de debates y también el análisis en grupo de una ley en particular, siempre

sosteniendo como base de todas esas ejercitaciones la idea central de que el derecho agrario es un instrumento para plasmar una política agraria determinada, que se sostiene o fundamenta en una ideología particular. Según cada política económica determinada (de desregulación, regulación, planificación, orientación, etc.) se pueden diseñar instrumentos específicos que apuntan, desde esa perspectiva ideológica a la resolución de problemas concretos y que, en definitiva, el derecho plasma esos instrumentos, cuya adopción resulta de las discusiones en el campo político y sectorial, donde también el resultado de dichas discusiones transmiten las luchas de poder y de presión.

En tal sentido, cualquiera de los ejercicios planteados gira en torno de poner en evidencia – especialmente cuando los textos expresamente no lo hacen, es decir tratando de descubrir el mensaje trans-lingüístico de las normas- el juego de los distintos sujetos agrarios en relación a la actividad agraria y las relaciones económicas y sociales que genera y cómo, ante la evidencia de una deficiencia estructural, se activa la intervención estatal pero que es resistida, influida o acompañada por los grupos agrarios directamente involucrados en el sector o por otros actores como los consumidores o ambientalistas. Este mensaje basal, recurrente a lo largo del dictado de las clases correspondientes a la política agraria y en la puesta en práctica de los trabajos sugeridos a los estudiantes, se constituye en un *constructo* que en su reiteración verbalizada por el profesor y elaborada o trabajada por los estudiantes (Litwin, 1997) tiñe la enseñanza de cada uno de los contenidos presentados en el eje, articulándolos a partir de esa misma idea fuerza interpretativa de la normativa vigente. De lograr apropiarse como metodología interpretativa, dicho mecanismo es fácilmente transportable para analizar cualquiera de los contenidos de los restantes ejes, al menos desde la perspectiva de la vinculación derecho agrario – política agraria.

Ahora bien, revisadas las distintas configuraciones didácticas presentadas por Litwin y que la autora toma en base a una investigación basada en la observación de distintas clases de profesores universitarios de diferentes especialidades (1997), encontramos que la que presentamos no parece adecuarse en su totalidad a ninguna de ellas. Ello no debe sorprender porque la misma autora reconoce que “es posible identificar otras y que a menudo tiene lugar el entrecruzamiento de muchas de ellas” (p.109). En primer lugar, cabe decir que, de la descripción hecha por la autora, “sus” construcciones didácticas parecen estar concebidas para el dictado de la clase expositiva o constituirse en el modo en que el docente afronta las distintas clases de una materia o asignatura mientras que nuestro acento está más puesto en los mecanismos para que los estudiantes interpreten y se apropien de un sistema relacional entre disciplinas complementarias pero diferentes y de que modifiquen esa tradición con la que llegan basada, como ya lo expresara arriba, en una visión muy positivista del derecho. Se busca, en el caso que describo acá, englobar una construcción para la explicación del sentido de uno de los ejes del programa y, partiendo de la idea de generar diversas puertas de ingreso al conocimiento, requiere de diferentes estrategias o abordajes. Es decir, en mi caso, lo que trabajo es con construcciones específicas de las clases expositivas y su articulación con distintas ejercitaciones que buscan, desde la práctica, reafirmar con el trabajo propio de los estudiantes y recurriendo a distintas vías de motivación, el concepto estructurante del eje que pretendo transmitir. En ese sentido, se reconoce que en ciertos casos, en las clases expositivas del docente o en el abordaje de una problemática puntual, éste hace gala de la utilización de alguna de las propuestas por Litwin, pero se trata de usos específicamente determinados para cuestiones

parciales. Especialmente, algunas de las construcciones que ella ha descrito son utilizadas en las clases de tipo más expositivo.

En este sentido, rescato tres de las construcciones analizadas por Litwin. En primer lugar encuentro una similitud basal entre mi propuesta y la que la autora comentada identifica como *Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención* por su carácter creativo. En su comentario menciona que el profesor de quien ella la toma o identifica “crea una categoría para la comprensión del hecho histórico” y luego justifica, fundamenta, demuestra la verosimilitud de la misma a través de distintos abordajes que menciona como “decentraciones múltiples”. En esto, la similitud con mi propuesta, como dije es basal ya que se relaciona con la idea misma que quiero transmitir, que es el enfoque o forma de encarar el estudio del derecho agrario a partir de la idea que el mismo plasma la política agraria y que sólo puede ser interpretado a partir del conocimiento y estudio de aquella y de las relaciones que se generan entre ambos. Pero la diferencia con esta configuración es que no me quedo en el aspecto argumentativo de las clases expositivas sino que adiciono dispositivos para socializar esta idea y lograr que en base a dichos ejercicios prácticos los estudiantes no la repitan como un concepto dado.

En otro caso, he encontrado una identificación de la llamada configuración *El objeto paradigmático*, específicamente en la que se refiere a la obra, especialmente en cuando la misma idea que mencionamos arriba de relación derecho agrario – política agraria, creemos está planteada en nuestro libro *Derecho agrario argentino* el que usamos para esta experiencia como un texto básico para el dictado de la materia y como un instrumento para realizar una de las ejercitaciones propuestas, tal como se desarrollará más adelante.

Pero también Litwin menciona como objeto paradigmático *la situación o caso problema* que, si bien creo no tiene una similitud tan fuerte como las otras dos con nuestra propuesta, en cierto modo puede estar vinculado al análisis que hacemos en clase de ciertas situaciones novedosas de la realidad que son discutidas con los estudiantes a partir de conceptos teóricos centrales. En este punto, un ejemplo donde tal similitud se puede hacer notoria es con la realización del primer debate sobre política agraria, el tema de las retenciones y la discusión en torno a ellas en pleno año electoral.

4. Descripción de la práctica docente y de los trabajos organizados y desarrollados en forma experimental

Entrando brevemente en la descripción de los ejercicios realizados:

4.1. Debate sobre la política agraria

Al inicio del ciclo lectivo, junto con la planificación de clases y comunicación de fechas de parciales, se distribuyeron las consignas de los trabajos a realizar por los estudiantes y se plantearon las ideas centrales de la propuesta con respecto a la Política Agraria. Los alumnos contaron con un mes, mientras se desarrollan los conceptos teóricos fundamentales (los temas teóricos del programa vinculados al concepto de política agraria, sujetos estatales y no estatales, clasificación de la política agraria, regulación, desregulación y orientación en agricultura e instrumentos de la política agraria: política cambiaria, impuestos a la importación y exportación, retenciones, precios máximos, mínimos, de sostén y orientativos, seguros, crédito, subsidios, fondos

especiales, etc.), para hacer una búsqueda sobre los sujetos de la política agraria y analizar sus discursos, sus proyectos, su pertenencia, su ideología, etc.

En concreto, cada alumno debía elegir un personaje vinculado a la política agraria, desde la Presidente de la Nación o cualquiera de sus ministros u otros funcionarios, legisladores oficialistas o de la oposición que se hayan destacado en los debates de estos temas, representantes o personajes notorios de alguna de las entidades del campo, gobernadores, legisladores o funcionarios provinciales destacados, etc.), también se podía optar por elegir un partido político como agrupación o una entidad agropecuaria. De cada uno de estos personajes o entidades el estudiante debía buscar por todos los medios disponibles sus propuestas, pero también sus historias, sus discursos, su vinculación concreta con la actividad agraria todo lo necesario para poder explicar desde qué posición se expresa, qué intereses representa, qué coherencia o dobles discursos puede llegar a mostrar y también analizar las medidas en concreto. Respecto a las medidas, se debía realizar un esfuerzo para relacionarlas con cada tipo de política mencionada en las clases teóricas como clasificaciones posibles y también prepararse para poder enfrentar el debate y sostener los postulados, ubicándose en la situación del personaje o entidad elegida sin necesariamente sentirse identificado en lo personal con la misma.

Es de hacer notar que el año para la realización de este trabajo coincidió con un año electoral en que se venía de un período de debate intenso en la sociedad por la política agraria y en el que, hasta los últimos momentos, se podía pensar que la reelección presidencial estaba en juego con lo que había bastante efervescencia. Se trataba de establecer, como dice Díaz Barriga, formas apasionadas o agradables de

aprender (2005, p.98), a partir de la motivación que podría acarrear este tema, conectando lo teórico con lo práctico y lo actual.

Al mes de la cursada, y habiéndose desarrollado los temas teóricos, también usando ese tiempo para ir orientando a los estudiantes en la selección del personaje y abordaje a realizar, se organizó un debate en clase. Desde ya hay que puntualizar que el mismo se vio condicionado, nuevamente, por el número de estudiantes, que son noventa (90) cada cuatrimestre (siendo una de las pocas cátedras con ese número de alumnos porque contamos con sólo dos comisiones cuando todas tienen por lo menos tres) y por el escaso tiempo, las dos (2) horas de una clase, ya que luego se debería continuar abordando muchas otras temáticas.

Para el debate se favoreció el agrupamiento de los estudiantes por opiniones afines (todos los que pertenecían a un mismo partido, al Gobierno y al partido oficial o a una entidad agraria) y se dio, en primer lugar unos 5 minutos, aproximadamente, para que un representante de cada grupo presente brevemente la propuesta. Terminada la ronda por los grupos se fue dejando participar a más miembros, tratando de equilibrar proporcionalmente las opiniones en relación a la cantidad de integrantes de cada grupo.

En el primer cuatrimestre del 2011, en que se hizo este trabajo, se contó con gran entusiasmo de los estudiantes desde la primera semana. Por mi parte fomenté, y ellos en cierta medida respondieron, a armar la clase de debate como si fuera un real ámbito de discusión política. Siempre recuerdo que, al pasar por las clases de los adjuntos para recordar el trabajo y, al mismo tiempo, remarcar la importancia que yo le daba, una alumna me transmitió el “miedo” que tenían a la clase, porque según dijo “no sabían debatir”. A contrario de la imagen popular que se tiene del abogado, los estudiantes del

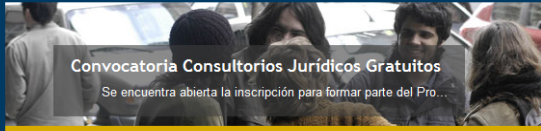
cuarto año de la carrera reconocen una *falta de práctica en el debate oral y en público*. Claro que también es cierto que otros estudiantes militan en partidos y agrupaciones estudiantiles y eran éstos los que tomaron una participación más activa, pero la grata sorpresa fue que en el momento del debate, aquella alumna que se sentía poco preparada para debatir, fue una de las que más veces pidió intervenir. Por mucho tiempo, hasta finalizada la cursada, los alumnos insistieron con usar la misma metodología para otros temas. Esta instancia de debate permitió quebrar el protagonismo monopólico del profesor en el aula, para dejar oír las voces de los alumnos y una discusión entre pares a la vez que contribuyó a generar vínculos de compañerismo y sinergia entre los estudiantes. El ejercicio, visto globalmente, favoreció el tipo de 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 (Perkins, 1995). Tal tipo de aprendizaje supera en creces al tipo de conocimiento frágil o superficial que puede estar vinculado a la memorización o asimilación de un concepto desarrollado por el docente. Pero esto se logra en un doble camino, el de la apropiación del conocimiento a partir del trabajo de búsqueda y elaboración del discurso a llevar el día del debate y luego al tener que prepararse para sostener el mismo, re pensar los conceptos cuando son refutados o criticados por los propios compañeros y en una situación de permanente relacionamiento de lo dicho por todos para sopesar las propuestas propias y extrañas durante la clase.

En el segundo cuatrimestre, el entusiasmo fue menor y también noté bastante menos compromiso en el trabajo. No se teatralizó como si fuera un verdadero debate y los alumnos estuvieron más como en situación de rendir un parcial y responder que

defendiendo sus posiciones con convicción. No hubo intenciones de que se repita el ejercicio como si lo hubo con el primer grupo que, incluso, propusieron convocar a políticos para formar un debate más abierto a la Facultad, lo que, lamentablemente con la dinámica del curso en marcha fue de imposible realización porque se debería intervenir mucho más desde el lado docente e institucional de la Facultad para evitar que algo bien intencionado termine siendo polarizado por alguno de los grupos más activos.

Respecto a esto último, quiero mencionar que desde la explicación del trabajo, dejé en claro y creo que cumplí con un rol, durante el debate, absolutamente de moderador. También aclaré que la evaluación sería por el esfuerzo realizado en la búsqueda de información, empeño puesto a lo largo de todo el trabajo y también el desempeño y eficacia en el debate. A quienes por tiempo no se les dio la oportunidad de exponer en público se le permitió entregar por escrito el resultado de su búsqueda. Para el primer cuatrimestre, donde el ejercicio se consideró realizado en forma altamente satisfactoria, se dio por acreditado el contenido de política agraria y se lo excluyó del parcial pertinente.

Cumpliendo con los objetivos que nos planteáramos en la presentación del Proyecto de Trabajo Final Integrador que ahora presentamos, la realización de este trabajo fue socializada al resto de la comunidad académica a través de un breve video que se elaboró con recortes de la grabación del debate del primer cuatrimestre, el que fue publicado en el sitio Web oficial de nuestra Facultad como una propuesta de innovación pedagógica a fines de ser retomada por otros docentes o equipos de trabajo.



Concurso sobre
Derechos Humanos en
la UNLP



Convocatoria
Consultorios Jurídicos
Gratuitos

Usted está aquí: Inicio Académica

Menu Institucional

- ▶ Autoridades
- ▶ Consejo Directivo
- ▶ Ver Actas
- ▶ Ver Resoluciones
- ▶ Docentes
- ▶ Encuestas
- ▶ Contacto

Institutos



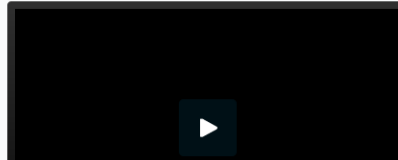
BIBLIOTECA
JOSU A V. 0202882

▶ Debate sobre la política agraria



Durante los dos cuatrimestres de 2011, la Cátedra I de Derecho Agrario organizó un trabajo de investigación y posterior exposición de los estudiantes sobre los distintos objetivos, propuestas y discursos respecto a la política agraria argentina.

Luego de un mes de investigación sobre algún personaje de la política agraria, partido político o entidad sectorial; de analizar las propuestas, historias y exposiciones en público; se imaginó en clase, con las exposiciones de todos los estudiantes, en el espacio de las clases del titular, un debate público. El breve recorte que se presenta en el video muestra el grado de compromiso y participación de los estudiantes en el ejercicio, en el que las opiniones vertidas deben ser interpretadas como realizadas en un juego de roles no debiendo identificarse a los estudiantes que opinan, necesariamente, con una pertenencia real a la agrupación política de la que exponen.



Buscar...



INGRESANTES
2012



4.2. Lectura crítica de un capítulo del libro *Derecho agrario argentino*

También el primer día de clase se designó un capítulo del libro *Derecho agrario argentino* a cada alumno, para que durante la cursada, luego de su lectura, formule por e-mail, una reflexión acerca de la relación entre el Derecho Agrario y la Política Agraria. Se trataba de mostrar cómo, eligiendo cualquiera de los capítulos de un manual de derecho agrario y por más que se estuviera realizando un análisis exegético, gramatical o de interpretación a través de la doctrina jurídica y la jurisprudencia, es decir un análisis técnico jurídico en cualesquiera de sus formas, detrás del tema y de esa normativa subyacía la cuestión política y que, en base a esta y a la ciencia de la política agraria, con sus clasificaciones y estudios particulares de los distintos instrumentos, se podía valorar o analizar la ley o problemática jurídica en cuestión. Obviamente ese mensaje no estaba explícito en el texto y el ejercicio trata de fomentar o agudizar la capacidad propia del estudiante para poder descubrirlo y luego expresarlo. Cada estudiante debía enviar un breve comentario (no resumen ni opinión personal sobre el tema que se leía) específicamente de la relación existente entre el derecho agrario y la política agraria en ese tema en cuestión. Cada uno de esos comentarios se integraban en un informe final que luego elaborarían algunos estudiantes elegidos *ad hoc*.

La elección del libro realizado por los mismos profesores de la Cátedra, tenía una serie de justificaciones. Por una parte, la actualización a la que ya hemos hecho referencia. Por otra parte, la obvia similitud con el programa de la materia actualmente vigente por ser realizado por el mismo autor y, sobre todo, la inclusión de los recursos naturales y la política agraria junto a las cuestiones agroambientales que ningún otro libro en circulación contemplaba en un cuerpo único. Además, ofrecía otra alternativa a

la problemática del tiempo y la elección de contenidos centrales puesto que, en caso de que el cuatrimestre no permitiera abordar toda la materia (si bien hemos visto que según las encuestas a alumnos, el cumplimiento es muy elevado), nos garantizábamos que leyendo cada estudiante un capítulo y realizando su aporte al resto del grupo se terminaba de cerrar con la globalidad de contenidos. Por otra parte, el trabajar con las clases orales y nuestras “clases escritas” volcadas en el mismo libro de la cátedra, ayuda a los estudiantes, según entiendo, a aprovechar mejor la exposición oral y trabajo en clase sin la preocupación de tener que tomar excesivamente apuntes y permite una lectura previa a la clase, cosa que siempre recomendamos, para poder centrarnos en temas puntuales de consultas de los alumnos. De igual modo, entiendo que luego de una lectura previa, la clase se aprovecha mejor así el docente exponga en forma estructurada y completa sin ir directamente a los puntos consultados.

La preocupación de Alanda (2002), de que el texto pudiera convertirse en texto único, estaba desde un inicio resuelta porque el libro, en sí mismo, se había escrito intentando evitar ese riesgo. Se trata de un texto donde, si bien en calidad de Profesor Titular soy autor de una parte importante, hay otros 6 colaboradores que, si bien integran nuestro equipo en las distintas facultades en las que enseño, tienen sus propias visiones. Además, pensado como es, con la estructura de un manual de clases, hemos en la redacción ya partido de los aportes más significativos en cada tema. Por ejemplo, todo lo de política agraria en cuanto a conceptos, clasificaciones, relación con el derecho y con la estructura agraria, fueron redactados siguiendo muy de cerca lo enseñado por Vivanco (1967) o el objeto del derecho agrario, según las ocho distintas versiones que recogió Carrozza (1990). La lista de ejemplos en este sentido sería copiosa, basta con ojear el texto del manual para verificar lo dicho. Por último, cada

capítulo, es decir, cada tema, termina con lecturas complementarias de otros autores que se proponen a quien consulta nuestra obra. Pero por sobre todo, la modalidad del ejercicio que presentamos iba en la dirección radicalmente opuesta a la memorización, fijación de conceptos u homogenización de opiniones porque se planteaba un análisis crítico desde otra perspectiva distinta a la que se exponía. Se buscaba, en definitiva, buscar lectores reflexivos y también usar el texto como mera ocasión para discutir la relación entre la política y el derecho agrarios. De consecuencia, la evaluación del ejercicio no tuvo nada que ver con la apropiación de contenidos de ese manual por parte de los estudiantes. Esa formulación del trabajo, intentó resolver, y creo que por ese motivo costó tanto entender las consignas, el otro problema o riesgo señalado por Alanda de que los alumnos hicieran una lectura “ritual” sin analizar y repitiendo lo que leen. Según la misma autora, en su experiencia, al sacar a los alumnos del texto único los estudiantes se mostraron “completamente indefensos y desconcertados”. En su caso, intentaba la relación de textos de distintos autores sobre el mismo tema, es decir, un trabajo creativo por parte de los estudiantes que no fuera la simple repetición. Termino de citar el párrafo siguiente donde Alanda describe y conceptualiza lo que pasa en estos tipos de ejercicios porque, si bien nosotros tenemos una tradición de realizar trabajos de análisis críticos, es cierto que con la misma problemática llegan año tras año los estudiantes y, su descripción, en parte justifica o explica el porqué de las dificultades que tratamos de evitar y que, no obstante, tuvimos que afrontar a lo largo del trabajo. Dice Alanda: “cuando se les propone otra óptica, desestiman inmediatamente sus conocimientos previos (conocimiento olvidado) y lejos de formular hipótesis y predecir (lenguaje del pensamiento) como sería pensar en otros fundamentos constitucionales,

legales para sostener y justificar una postura distinta (uso activo del conocimiento), caen en razonamientos poco creíbles y hasta ridículos (conocimiento ingenuo)”.

En el primer cuatrimestre se realizó este trabajo y los estudiantes se comunicaban directamente conmigo a partir del segundo mes, a través de mi correo electrónico personal. El primer mes se dejaba transcurrir como para que también los alumnos se vayan adentrando más en la materia y en la lógica con la que se la impartía. Al mismo tiempo, corría el mes del trabajo anterior. Luego los alumnos enviaban desde preguntas o dudas o el llamado “aporte” (cada una de las comunicaciones personales que luego integrarían el informe final) el que normalmente se corregía y devolvía en un promedio de tres veces por alumno. Fue un trabajo bastante intenso, generalmente la consigna no era fácilmente interpretada y muchas veces, cuando a la tercera devolución no se avanzaba, citaba al alumno en cuestión para que hablemos al terminar la clase. En general, ese cuatrimestre terminamos con todos los aportes aprobados, aunque hubo un cumplimiento mayor hacia la fecha límite de entrega. El informe lo hicieron los compañeros elegidos y luego el informe final se leyó en la última clase, se comentó en forma global y se subió a la plataforma virtual.

Tengo que mencionar que este trabajo se me ocurrió la primera vez al cursar el Seminario de Educación a Distancia y me sirvió para resolver, además de los objetivos señalados respecto al proceso formativo del estudiante, una inquietud que me aquejaba desde siempre y era la falta de conocimiento personal de cada estudiante. Con este ejercicio logré, desde aquella primera vez hace ya tres años, tener un contacto personal, aunque mínimo y a través de la computadora, con cada uno de mis alumnos. Me gustó constatar como, a pesar de que las entregas y comunicaciones se realizaban en un tono más que respetuoso, común en parte, creo, a todos los estudiantes de Derecho, al

finalizar el trabajo y ya comunicada de mi parte su aprobación (se hacía con una formal invitación a que el alumno envíe su aporte a los compañeros que redactaban el informe final), el tono pasaba a ser muchas veces más coloquial, con un “Gracias profe”. También en varios casos, los estudiantes conservaron mi mail y me han escrito, incluso luego de recibidos, para contarme algo, o preguntarme de algún caso que les tocó en sus primeros pasos por la profesión, o simplemente referirme que se enteraron de algún tema ambiental o cosas de ese estilo.

También en el segundo cuatrimestre del 2011 las cosas cambiaron, creo que para peor. Acá creo que quise innovar sobre la marcha en algunos aspectos que, evidentemente, no resultaron del todo favorecedores. En primer lugar y como base de todos los cambios, sucedió que al grupo anterior le envié el cuestionario que relaté en el diagnóstico y algún alumno propuso que este trabajo se hiciera en grupo. Como esto iba en contra de lo que yo creía era el plus personal que me gratificaba, mi encuentro con cada uno de los estudiantes, dudé, pero analizado luego el tema con mi Directora de TFI, decidimos aceptar la propuesta de aquél estudiante en la idea de cumplir con las expectativas luego de habérselo consultado. No se si el error fue necesariamente organizar el trabajo en grupo, sino que confluyó la particular circunstancia que por primera vez ingresaron por concurso tres ayudantes alumnos, a los que me pareció que se les podía dar una participación entrevistando personalmente a los grupos, ayudándolos a interpretar las consignas y a avalar el aporte previamente a que se me enviara. Creo que la mediación de los ayudantes, más allá de lo oportuno que pudieran haber sido sus consejos, provocó un efecto de menor atención por parte de los estudiantes, menor compromiso y menor valoración al trabajo en sí mismo. De hecho, si bien en clase establecí que era una parte fundamental del trabajo el encuentro

personalizado con los ayudantes del grupo en su totalidad, muchos grupos nunca se entrevistaron con el ayudante respectivo. Se dilataron las entregas hasta la última semana. Creo que también influyó el cronograma de parciales que, por otra parte, se ha visto muy apretado porque en los últimos dos años el calendario institucional va constriñendo a terminar las evaluaciones casi sobre la fecha del fin de la cursada, dejando pocos días después de las clases para cerrar las notas y tomar, eventualmente, el coloquio final. Por otra parte, también decidí utilizar más la plataforma virtual y tanto los alumnos como yo mismo nos encontramos con una novedad a la que no estábamos tan acostumbrados como con el correo privado. La plataforma permitía que todos pudieran ver las observaciones realizadas a cada grupo para ir tomando los consejos para sus propios aportes, pero había diversas vías de comunicación en la plataforma y todo se terminó realizando en forma más caótica.

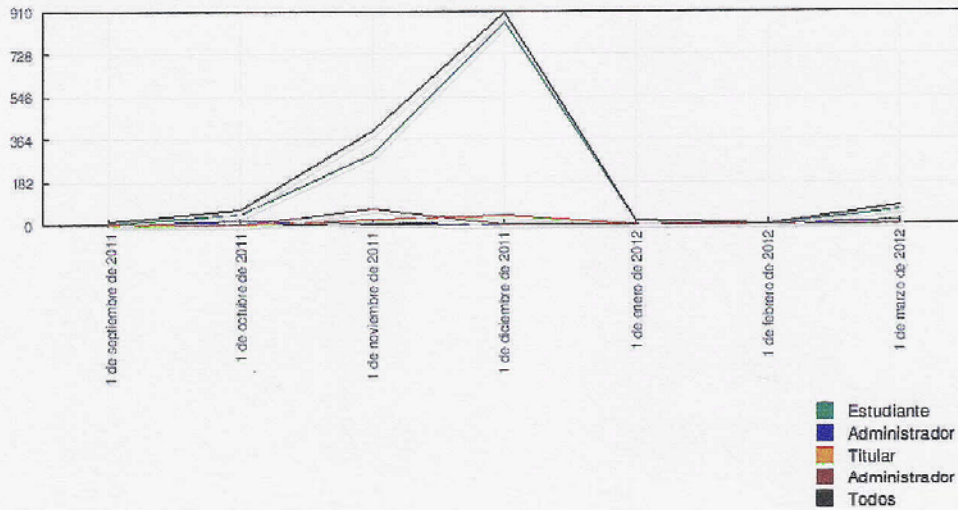
Finalmente, un detalle más que cambiamos, y que demuestra que cada pequeña decisión tiene su importancia para el éxito de este tipo de ejercicios. En todas las oportunidades anteriores, al inicio del trabajo yo elegía al azar dos, tres o cuatro alumnos de ambas comisiones para realizar el informe final. Viendo en las dos últimas oportunidades que estos alumnos, al cierre del curso, se encontraban con un trabajo extra, a veces de difícil realización para ellos, decidí que esta vez el informe lo hiciéramos con el ayudante diplomado. Lo que sucedió es que, antes, por solidaridad entre los compañeros, todos se apuraban dentro de sus posibilidades a enviarme el aporte y que yo se los diera por aprobado para avanzarle el trabajo a los elegidos para realizar el informe. Esta vez esto no pasó y la mayoría de los grupos entregaron casi al cierre del plazo y los aportes no podían ser considerados como bien realizados, por lo que tampoco hicimos el informe final.

Habiéndose utilizado la Cátedra Virtual de la Facultad, esta ofrece, entre otras tantas herramientas, una estadística general que acompañamos en el cuadro siguiente, la que demuestra el uso dado por alumnos y por el profesor titular y la intensificación en el uso hacia el cierre del plazo de presentación de los trabajos:

Catedras Virtuales - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- UNLP ► Derecho Agrario - Cátedra I - Espacio del titular ► Informes ► Estadísticas

CURSO	Derecho Agrario - Cátedra I - Espacio del titular	Tipo de informe	Toda la actividad (todos los roles)	Período de tiempo - último:
-------	---	-----------------	-------------------------------------	-----------------------------

Derecho Agrario - Cátedra I - Espacio del titular - Toda la actividad (todos los roles)



Fin del período (Mes)	Estudiante	Administrador	Titular	Administrador	Todos	Registros
1 de marzo de 2012	62	17	0	1	80	Curso Registros
1 de febrero de 2012	2	0	0	0	2	Curso Registros
1 de enero de 2012	19	0	0	0	19	Curso Registros
1 de diciembre de 2011	865	0	38	0	903	Curso Registros
1 de noviembre de 2011	305	3	22	67	397	Curso Registros
1 de octubre de 2011	43	18	0	0	61	Curso Registros
1 de septiembre de 2011	3	0	1	7	11	Curso Registros

4.3. Recuperación de conceptualizaciones, clasificaciones e institutos analizados en la política agraria tomando como base una ley de intervención en el sector frutihortícola

Este trabajo se consideró como trabajo de cierre de la cursada y se había ya realizado en el primer cuatrimestre de 2011. La idea surgió a partir de un trabajo realizado para una publicación. Se trata del *Derecho agrario provincial*, libro para el que convoqué a autores de distintas universidades a plantear en forma sintética el derecho agrario de cada una de las provincias intentando seguir los puntos de vista y contenidos establecidos en *Derecho agrario argentino*. Entre tantas novedades que recibí a partir de los trabajos de los colaboradores, me llamó la atención esta ley rionegrina sobre el sector frutihortícola porque era una clara ley de política agraria. No podía adentrarse en los institutos tradicionales del derecho privado, propios de las competencias nacionales (dominio, empresa y contratos) pero sí trató de aportar soluciones a partir de las competencias provinciales interviniendo en las relaciones que se dan en la cadena desde la producción primaria, pasando por los empacadores, los industriales procesadores de fruta y los exportadores, para terminar considerando el impacto de la devaluación económica (la ley es de 2002) con relación a la exportación de fruta de invierno a Europa. En la ley se interviene tanto en ámbitos específicos para discutir costos de producción, como también se impone una serie de registraciones, se otorgan beneficios y se termina también innovando en cuestiones de tipo procesales o de resolución anticipada de conflictos en sede administrativos, todo en base a sanos criterios marcados por la agrariedad de la actividad que se regula y por la trascendencia que dicha actividad tiene en el Valle del Río Negro. Así, al hacer mi comentario de

síntesis de los aportes provinciales en la introducción del libro *Derecho agrario provincial* (2011), de la lectura de la ley y sin conocer exactamente los datos de la realidad que la generaron, me puse a imaginar cuál era el verdadero conflicto que se había dado, cuál la situación económica y social de contexto, cuáles las deficiencias estructurales que se querían resolver con los instrumentos pensados, cuál la orientación de economía política (regulación u orientación) sustentaba la ley, que precisamente surgía en un momento crítico económico y también de cambios de paradigma en la política económica general donde se daban pasos más contundentes hacia la intervención, sin quedar en claro si el Estado se impondría, por el momento, el rol de fijar precios o seguiría tratando de mantener la libertad de las contrataciones y la determinación del precio por el juego de la oferta y la demanda. Les envié mi comentario a los autores rionegrinos para saber si, al hacer mis conjeturas no habría dicho cosas muy alejadas de la realidad que reconstruí y me confirmaron que las cosas habían sido tal como yo las describía. De ahí, mi idea del ejercicio para tratar de ofrecerles a los alumnos una posibilidad de trabajar sobre mi propia manera de pensar las cosas ya que muchas de aquellas que suelo escribir en mis trabajos, responden a este estilo de análisis crítico y al uso de ciertas categorías que elaboro o tomo de otros autores, como para tener moldes teóricos en qué basar o con los que confrontar mis razonamientos. Ello porque, también yo, soy víctima de la escasez de obras y trabajos especializados en derecho agrario con lo que en parte lo que digo y enseño lo fui construyendo de este modo.

Así fue que me propuse este último trabajo que, para el curso, tendría otros propósitos adicionales. En una clase de cierre, recuperar el tema de la relación política y derecho agrarios, repasar las clasificaciones, ya que los estudiantes debían responder en

qué lineamiento de política agraria se sustentaba la norma (desregulación, regulación u orientación), repasar los instrumentos y también, reconstruir ellos mismos, la situación social y la significación económica que tenía la actividad legislada y también analizar las cuestiones procesales agrarias, integrando distintos temas del programa.

El trabajo se hizo en clase, dividiendo a los estudiantes presentes en 6 grupos. Debían leer la ley y luego responder a un cuestionario con los temas centrales recién puntualizados y luego hacer la puesta en común. Las pautas del trabajo se reproducen en la página siguiente y, con ellas se adjuntaban las leyes indicadas.

También este trabajo se hizo en ambos cuatrimestres. Los estudiantes trabajaron muy interesados en ambas oportunidades y en la puesta común lo llamativo fue la dificultad para imaginar la realidad desconocida a partir de la información que suministraban las normas. Por ejemplo, al consultárseles en la primera pregunta sobre la trascendencia de la actividad frutihortícola para la Provincia, muchos contestaron en base a conocimientos relativamente comunes, por la trascendencia que tiene el Valle del Río Negro como productor de manzanas y peras. Sin embargo, no llegaban a vincular la importancia y su significación relacionando la importante cantidad de normas sancionadas en un breve período y las fechas de sanción, promulgación de la primera, en el verano de 2002, en pleno período estival en el momento de la pesificación y caos económico que ocasionó la devaluación. Es más, casi nadie pudo relacionar los instrumentos de esas leyes, vinculados a garantizar que a los productores se les pague en la moneda con la que se realizaban las exportaciones con el momento en que dichas leyes se sancionaron. Más fácil resultó encontrar los instrumentos expresamente mencionados en el texto de las normas y ahí rescató una observación particular, que la mayoría de los grupos, sin que nadie se lo sugiriera, recurrieron al *Derecho agrario*

argentino para buscar las categorías de análisis y los conceptos utilizados en el mismo cuando, en realidad, el cuestionario podía responderse sin necesidad del libro. Así, espontáneamente, los estudiantes hicieron del libro un instrumento para resolver situaciones conflictivas. Creo que con estos tres trabajos logramos contrarrestar los temores manifestados por Alanda.

Prof. Leonardo Pastorino – REVISIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE UNA LEY

CONSIGNAS:

Teniendo en cuenta la sanción de las siguientes leyes en la Provincia de Río Negro:

"Ley de Transparencia Frutícola" - Ley N° 3.611 Sancionada el 26/1/02 y promulgada el 08/02/02, Decreto: 125/2002; Publicada Boletín Oficial: 21/02/2002 - Número: 3969

La "Mesa de Contractualización Frutícola"- Ley N° 3.993 Sancionada: 08/09/2005; Promulgada: 26/09/2005 - Decreto: 1248/2005; Publicada Boletín Oficial: 29/09/2005 - Número: 4346

Ley N° 4186 Sancionada: 19/04/2007 Promulgada: 07/05/2007 - Decreto: 566/2007 Boletín Oficial: 21/05/2007 - Número: 4517

y analizando, principalmente el texto de la primera, discutan en grupos y respondan a las siguientes preguntas:

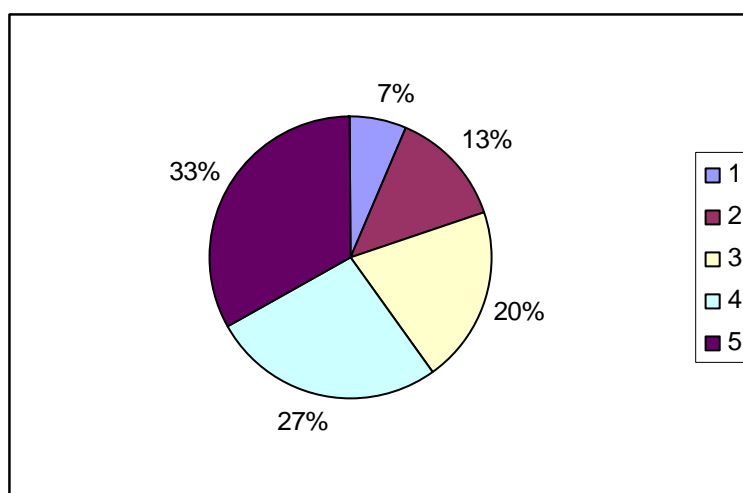
- 1) ¿Qué significación tiene, para ustedes, la actividad frutícola en la provincia?
¿De qué datos infieren tal consideración?
- 2) ¿Cómo imaginan la estructura agraria en la región frutícola? Analice las distintas relaciones materiales y jurídicas que la conforman. También señalen cuáles deficiencias estructurales se pueden detectar.
- 3) ¿Bajo qué esquema de política económica puede inscribirse esta ley? (regulación, desregulación u orientación? Fundamenten.
- 4) ¿Cuáles instrumentos de política fueron utilizados? Valoren su posible eficacia respecto a la capacidad de resolver las deficiencias estructurales en el sector.
- 5) Indiquen las innovaciones que presenta la ley en materia procesal agraria. Valoren las mismas en base a la innovación que plantean y a los principios procesales agrarios conocidos.

5. Evaluación por parte de los estudiantes

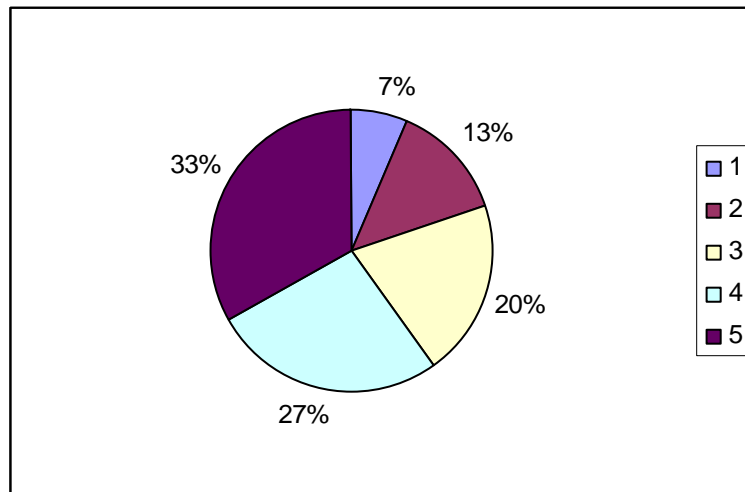
En la última clase del segundo cuatrimestre, se hizo una consulta a los estudiantes sobre su valoración respecto a los trabajos propuestos y realizados. No se hizo lo mismo con el grupo de alumnos del primer cuatrimestre porque aún no habíamos terminado de definir globalmente el proyecto de intervención aunque sí ya habíamos realizado las ejercitaciones con carácter experimental.

La oportunidad elegida para la encuesta se basó en la posibilidad de obtener el mayor grado posible de participación y, además, una manera rápida para recoger los resultados. Lamentablemente, la misma debió hacerse durante la última clase, porque en ésta se realizó el último de los ejercicios. Ello debido a la falta de tiempo para el desarrollo de todos los temas, evaluaciones y también trabajos realizados, de lo que hablaré luego al hacer mis valoraciones conclusivas. En esa clase se encontraron presentes cuarenta y cinco (45) estudiantes, de los aproximadamente 90 que cursaron.

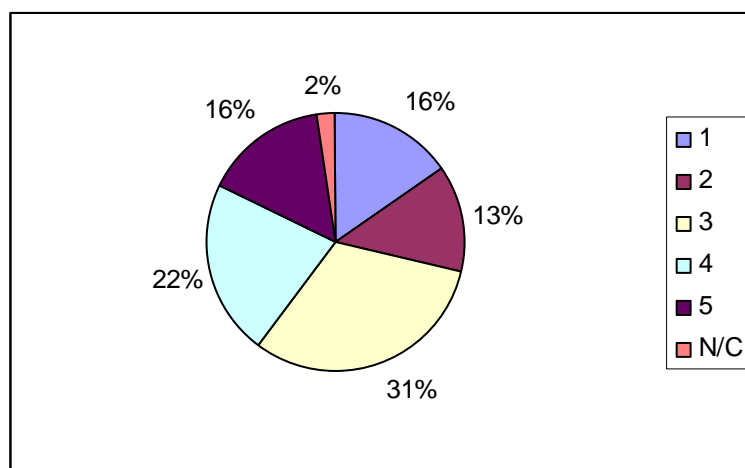
En primer lugar se solicitó que valoren con un puntaje del 1 al 5 el trabajo de investigación y debate sobre la política agraria. En el cuadro siguiente se grafican las respuestas:



En segundo término se solicitó que se valore con igual método (del 1 al 5) el trabajo de interpretación del texto que a cada grupo de alumnos le correspondió hacer respecto a alguno de los capítulos del *Derecho agrario argentino*. En este caso las respuestas fueron:



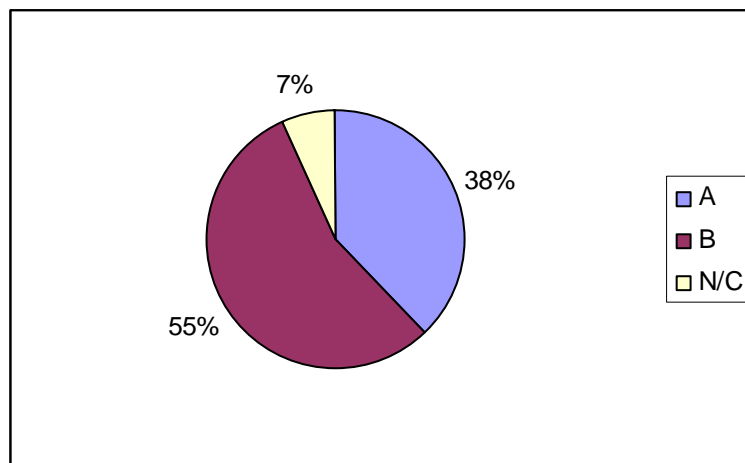
La misma forma se utilizó para que los alumnos valoren el trabajo analizando la ley rionegrina:



Lo más llamativo es que, a pesar de que en los tres trabajos planteados, la valoración positiva de cada uno de ellos supera, aunque con distintos resultados, la que podríamos considerar una valoración negativa, también se le consultó sobre una opción

entre el sistema de clases llevado adelante o la preferencia por un tipo de clase que podríamos considerar como más clásica o tradicional y, en ese caso, venció la opción contraria a la de los ejercicios que hemos propuesto.

En concreto se les preguntó si “prefiere: A) la estructura de clases que se dieron en el espacio del titular combinando explicaciones y este tipo de ejercicios o B) evitar los trabajos y dejar mayor espacio de tiempo a la explicación y participación libre de los alumnos con preguntas o aportes no tan estructurados”. El resultado obtenido fue:



V. LA PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA INNOVATIVA EN LOS RESTANTES DOCENTES DE LA CÁTEDRA

Un objetivo significativo que todo proyecto tiene que tener y que éste no omitió, es el de la institucionalización o transferencia a otros actores, del mismo. En el caso de este trabajo, si bien y obviamente tiene por sujetos importantísimos a los estudiantes y se basa principalmente en mi relación pedagógica con ellos, pretendí que la intervención propuesta sirviera para plantear una reflexión individual de cada integrante de la Cátedra y también la del conjunto que conformamos como colegas y equipo de trabajo. Esto, obviamente, implica saber de antemano que estoy entrando en un terreno a veces difícil de penetrar, que es el terreno de las prácticas instituidas, tanto a nivel general, como docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, como también de las prácticas individuales de mis propios colegas. Prácticas que tienen sus propias historias, sus sustentos teóricos y sus convalidaciones personales. Ello implicó tener que escuchar mucho al resto del equipo, hablar de la propia idea tantas veces como fuera necesario para transmitir mis propios objetivos y buscar una especie de consenso a partir de la necesaria negociación entre los involucrados. A partir de estas premisas, me he concentrado en la propuesta de intervención para los segmentos temáticos de los que me encargo habitualmente como profesor titular y he incentivado que los restantes integrantes activen procesos elaborativos propios (Remedi, 2004).

El equipo de Cátedra ha estado involucrado en las distintas etapas del presente trabajo de innovación pedagógica. Debe decir que, afortunadamente, esta es una dinámica que venimos sosteniendo desde que me hice cargo de la Cátedra en el año 2000, tiempo durante el cual realizamos una reunión formal de cátedra, al inicio de cada

cuatrimestre para la organización y distribución de temas e ir planteando diversos ajustes en relación a la evaluación, incorporación de trabajos prácticos y su selección en función de los aspectos relativos a la enseñanza y seguimiento de los estudiantes como a los de la práctica profesional y también donde se coordina el trabajo entre las dos comisiones y los profesores adjuntos, donde cuidamos que ambos cursos marchen en un equilibrio óptimo entre contenidos dados, exigencias, fechas de exámenes, forma de comunicación entre docentes y alumnos, entre tantos otros aspectos vinculados a la práctica. Para favorecer esto último, solemos imponernos un mismo día de clases para las dos comisiones y unificamos en el mismo día la fecha de exámenes, cuya modalidad también acordamos previamente con los adjuntos, dando a conocer en la primer semana las fechas de todos los trabajos y parciales a los alumnos y una semana antes la modalidad de los mismos. Además, solemos tener una comunicación permanente entre los docentes. Como titular suelo visitar alguna clase de los adjuntos y también monitoreamos la relación con los estudiantes y nos consultamos al tiempo de la corrección de los distintos exámenes parciales.

Esto no significa, más allá que nuestra relación personal es altamente positiva, que cada docente tenga opiniones particulares sobre sus propias prácticas y que, más allá del diálogo franco que nos debemos, a veces, esas opiniones no se terminen de exteriorizar. Para motivar esa puesta en común de opiniones con relación a la presente experiencia, con la lógica de la colaboración entre pares que explica Perkins (1995); así como también incentivar la propia reflexión en forma individual y serena, cursé un breve cuestionario a los dos adjuntos, a la jefe de trabajos prácticos que es de formación bióloga con orientación ecológica y al ayudante alumno rentado que, ante la formación

distinta de la jefe de trabajos prácticos ha asumido en los hechos muchas veces el rol de guiar o planificar algunos trabajos de práctica profesional.

Lo interesante de este trabajo, además de la seriedad y rapidez con la que los cuatro involucrados respondieron, es el punto de vista común respecto al diagnóstico fundamentalmente en relación a la brevedad del tiempo para tantos contenidos, la insuficiencia de conocimientos previos y la problemática relativa a la incorporación de los trabajos prácticos, tanto los vinculados con las modalidades de aprensión de conceptos y saberes de uso común en la materia (propios del derecho o de otras disciplinas) como aquellos de la práctica profesional. También hay una común visión en cuanto a la centralidad de ciertos temas o preocupaciones a transmitir, así como al problema de la bibliografía especializada, generalmente escasa y las estrategias para resolverlo.

Respecto a los materiales y al libro Derecho agrario argentino, en cuya redacción, en alguna medida, los consultados participaron, se ha dicho que el mismo vino a sortear una grave dificultad que se identificaba en el alumnado, la ausencia de una obra u obras que sirvieran de guía sistemática para el estudio de la materia; que el mismo ha incorporado a temas tradicionales otros más novedosos, que ha permitido aprovechar en forma más eficiente la relación tiempo-contenidos permitiendo contar con una obra que agrupa legislación, doctrina, jurisprudencia y lecturas complementarias. Pero también se ha notado que los alumnos tienden a tomarlo como obra única, a pesar de la indicación de dichas lecturas complementarias y que se debe realizar, más allá de que el libro aborda casi toda la temática del derecho agrario actual, grandes esfuerzos para que los estudiantes visualicen la comunión de contenidos y no tomen solo algunas parcelas del mismo.

Es interesante rescatar el esfuerzo de los distintos docentes en la preparación de materiales propios y también en el uso de información no necesariamente jurídica que adoptan como disparadores para las discusiones a partir de temas de actualidad. Algunos de ellos elaboran mapas y redes conceptuales, trabajos prácticos grupales, jurisprudencia, ponencias en congresos o materiales periodísticos o notas de difusión informática. También se ha manifestado que “cuando las condiciones lo permiten” se trabaja con material de tipo multimedial. Se usa bibliografía complementaria de otras ciencias y también se recurre directamente a organismos oficiales para buscar información sobre la aplicación práctica de la normativa ambiental. Se ha manifestado el convencimiento de que el alumno “aprehenda el conocimiento por materiales que escapen a la clase expositiva magistral y que les permita vivenciar y formarse una impresión respecto de la realidad subyacente en cada tema del programa”.

Respecto a la práctica profesional, se ha señalado que no escapa a la crisis común de la carrera para todas las materias. En este punto, vale la pena puntualizar que existen prácticas institucionalizadas por fuera de las asignaturas en derecho civil y comercial y también penal, pero todas ellas pensando en la función litigante del abogado. Pero aún en esas materias no existe otro tipo de prácticas como las de asesoramiento a particulares o empresas, gestiones ante organismos públicos, redacción de contratos, entre tantas otras. En el caso de agrario, como en muchas otras materias, ni siquiera se cuentan con los espacios institucionalizados por lo que necesariamente la práctica debe enseñarse en la cursada cuatrimestral.

Se ha rescatado la experiencia de los últimos años en la que se ha incorporado la realización de al menos tres trabajos prácticos vinculados a la práctica profesional en redacción de contratos agrarios y también en materia de faltas agrarias. También se han

incorporado ejercicios orientados a la resolución de casos. En ambos supuestos, los ejercicios realizados se acreditaron como aprendidos, contribuyendo así a resolver el problema del abundante temario para los parciales o se realizaba un anticipo del trabajo en clase y luego se incluían cuestiones de resolución de casos como preguntas de los parciales. Ello no obstante, en las respuestas se aboga por la inclusión de mayores trabajos de este tipo. Aunque también se ha señalado que el esfuerzo que hacemos para introducir mayor cantidad de trabajos prácticos choca con la escasa carga horaria.

Se ha propuesto también hacer participar de las clases a profesionales de otras disciplinas que pertenecen a organismos de aplicación de las leyes para acercar la dimensión práctica y de gestión administrativa ante el convencimiento de que falta, en los alumnos, internalizar la importancia para la sociedad actual de los temas tratados. Creo que esto es así y se debe, nuevamente, a la idea del abogado litigante que sobrevive en la gente (sociedad, estudiantes y profesores) como producto de nuestras actuales facultades de derecho. Este trabajo luego se concretó, pero para evitar perder horas de clase, sugerí realizar dos o tres visitas a los organismos, con las dificultades de organización que eso tiene. Se ofrecieron en simultáneo las tres, en carácter voluntario. Una fue al Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible, donde se habló de la gestión y los problemas legales que se avizoran en las áreas naturales protegidas. Por realizarse en La Plata y durar solo el tiempo de una clase de la Facultad, la misma contó con la participación de unos 10 estudiantes.

En cambio, la segunda visita se organizó para participar de una rueda de negociaciones en la Bolsa de Cereales de Buenos Aires. Allí, donde se debía contar con mayor tiempo y –desafortunadamente, se coincidió con un partido de football

importante para los alumnos- de los 20 estudiantes que inicialmente se propusieron participar, sólo acudieron dos.

La tercera actividad consistía participar de un Taller de nuestro mismo grupo de investigación sobre El Agua, al que vendrían, entre otros, funcionarios de la Autoridad del Agua de la Provincia de Buenos Aires y donde los estudiantes podrían tomar contacto con la actividad de investigación que desarrollamos en la Facultad. Si bien con el curso anterior, habíamos tenido un éxito inesperado de participaciones, esta vez no vino ninguno de los cursantes.

Finalmente, se han señalado otras concretas innovaciones personales realizadas, como el desarrollo de un proyecto de investigación (ejercitación que con algunas variantes se ha realizado más o menos frecuentemente desde que integro la Cátedra en 1993, pero en este caso, quien la propuso se refiere a una iniciativa individual que ha tenido) respecto a la cual se rescató, más allá de lo “caótica y conflictiva” puesta en marcha en algunos aspectos, el “entusiasmo” de los alumnos frente a la posibilidad de trabajar sobre un tema de su elección.

Una configuración de clases trabajando en forma grupal con intercambios y críticas a los trabajos de cada grupo. En el caso, la docente presentaba un caso que cada grupo debía resolver y luego sostener ante las observaciones de los restantes grupos. Distribución de temas a profundizar por distintos grupos y luego una breve comunicación de resultado al resto de la Comisión. Todo enmarcado en el desarrollo de un proceso inductivo de enseñanza con participación activa de los estudiantes, partiendo de conocimientos previos.

En otra variante, se ha dividido temas a profundizar por los estudiantes, con posteriores presentaciones de los mismos y aclaraciones y complementaciones por parte del docente a cargo de la comisión.

Entre las sugerencias a futuro están la de seguir usando la plataforma virtual para la comunicación con los estudiantes y el ofrecimiento de materiales de estudio y también una especie de juego de roles en un juicio hipotético agrario que, hoy por hoy, no cuenta con un fuero ni un proceso especial y oral como reclama la doctrina.

VI. CONCLUSIONES

Al iniciar el presente informe anticipé mis conclusiones en cuanto a la valoración de la experiencia de intervención realizada tanto en relación a mi propio trabajo docente como en relación al grado de participación y acompañamiento de los colegas de Cátedra y de los estudiantes.

También fui esbozando algunas conclusiones específicas relativas a cada uno de los trabajos propuestos realizados al finalizar el comentario de cada uno de ellos. Respecto al programa, lo hemos elaborado y aún no ha sido presentado para ser tratado por el Consejo Directivo, por lo tanto es prematuro anticipar ningún tipo de conclusión en cuanto a los resultados que podrá tener como intervención curricular. Sí puedo dejar asentado que el mismo recepcionó las sugerencias de los dos profesores adjuntos que dictarán este año la materia conmigo y que lo hemos redactado en vistas al desarrollo real de las clases durante el cuatrimestre. En tal sentido, me propongo que los tres docentes trabajemos este año en forma experimental con esta nueva organización de temas verificando en el transcurrir del cuatrimestre el grado de adecuación de las clases y temas abordados en ella con aquellos presentados por escrito en el programa. Asimismo, les he sugerido tener presente este último en las mesas libres para tratar de verificar si en la forma en que está redactado puede llegar a abrir el diálogo de todos los temas que se interrogan en el examen oral.

Quisiera detenerme en esta etapa final de la presentación en algunas reflexiones que surgen de la realización de la experiencia en el dictado de clases en los dos cuatrimestres y también el resultado de la encuesta realizada a los alumnos del último de los mismos que, en he presentado en su punto correspondiente del modo más objetivo.

Una primera observación tiene que ver con la valoración positiva al planteo de articular las clases bajo cualquier tipo de modalidad teórico – práctica. El esquema sostenido anteriormente, donde reservábamos para el titular las clases expositivas o de tipo magistral en la creencia de que podría aprovecharse más el poco tiempo reservado a este espacio para que el profesor titular vuelque todos sus saberes y experiencias, luego de la experiencia de intervención realizada, la percibo superada por esta otra alternativa. Dicha experiencia y dichos saberes también quedan plasmados en orientaciones bibliográficas, sugerencias que pueden ser dadas en clase y en un esquema complementario donde el tiempo de la exposición se reserve a remarcar aspectos fundamentales de lo que se quiere transmitir, disponiendo del resto del tiempo para contribuir, a partir de las ejercitaciones, a verificar si dichos conocimientos pueden ser trabajados y apropiados por los estudiantes, en experiencias más participativas y dialógicas.

En este último sentido, cualquiera de las ejercitaciones planteadas nos han resultado interesantes como ejemplos para verificar lo afirmado. Hemos presentado tres distintas y también hemos mencionado alguna que otra realizada con anterioridad u otras más propuestas por el equipo de Cátedra, pero en cualquier caso, ofrecen una oportunidad de diálogo, un rol más activo del estudiante, una motivación a pensar en forma relacional y crítica y una mayor apropiación de contenidos y procedimientos de análisis que el estudio memorístico.

Como señala Litwin (1997, p.106), “cuando más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores” y el docente puede reconocer y afrontar distintas situaciones; preguntarse y responderse porqué el estudiantes plantea lo que plantea, cuál es el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su afirmación, qué

dificultades presenta en el proceso de construcción e internalización de los saberes e intervenir nuevamente orientando al respecto. Todo esto está muy lejos de poder lograrse en una clase expositiva y, mucho menos si se la plantea como una clase magistral.

Lo dicho queda confirmado por la visión de los estudiantes consultados. Tanto los del último cuatrimestre, que fueron interrogados específicamente sobre las tres ejercitaciones y que con ligeros matices o preferencias por una u otra, terminaron valorando a las tres en forma más positiva que negativa, como aquellos alumnos del 2010 preguntados por e-mail, cuyas respuestas hemos sintetizado al hacer el diagnóstico preliminar de este trabajo.

Ahora bien, a ese aspecto positivo vale contrarrestar otro que he vivido en la experiencia como negativo. Me refiero a la relación de la cantidad de trabajos propuestos; el tiempo disponible en el cuatrimestre y la necesidad de evaluar la materia por entero para poder acreditarla en un régimen de promoción.

Sobre esto, entiendo que la cantidad de trabajos propuestos, si bien se plantearon en forma experimental para realizar este Trabajo Final Integrador, fue sobreabundante. Especialmente teniendo en cuenta, por un lado, que el del debate y el del análisis del texto conllevaban un esfuerzo en tiempo bastante importante. Por otra parte, se trataban de tres trabajos que, junto a las clases teóricas respectivas solo abordaban uno de los módulos del titular (Política Agraria) con lo que debemos adicionar a este esfuerzo las ejercitaciones planteadas en mi propio espacio para el otro módulo y todas las que pudieron haber realizado los profesores adjuntos. En mi caso, el segundo módulo lo dediqué al derecho ambiental y allí, además de clases teóricas necesarias por tratarse de una problemática novedosa y compleja, realizamos análisis de jurisprudencia y también

prácticas de resolución de casos para poder ver el tema de las distintas acciones ambientales posibles para abordar judicialmente los distintos problemas ambientales que se suscitan. Es decir, también ahí hicimos trabajos prácticos más vinculados a la práctica profesional y otro tanto se hicieron con los módulos de los adjuntos para resolver cuestiones de contratos y trabajo agrario.

Reglamentariamente, debíamos contar con cuatro notas de parciales y, tal como narré al explicar cada ejercicio realizado, no resultaba fácil por la cantidad de alumnos poder evaluar a cada uno por su participación los mismos. Si bien es cierto que, en el primer cuatrimestre, logramos acreditar el capítulo de política con el debate y eliminar esos temas de los parciales.

Ya he explicado como esto de los tiempos y la sobre carga de estudio y de trabajos terminó, en cierto modo convirtiéndose en un elemento negativo para el desarrollo del curso en general y del último de los ejercicios y de la valoración en la última clase en particular. En lo personal me sentí en un ritmo algo vertiginoso y respecto a los alumnos percibí que un exceso de exigencias terminó condicionando el compromiso en todas ella.

Teniendo en cuenta el aspecto positivo rescatado primero y este segundo más negativo, puedo concluir con que el tipo de ejercitación planteada es altamente positiva pero que se puede utilizar una sola de ellas para cada módulo o seguir desarrollando alguna nueva que, a su vez, permita dar por acreditado un sector importante de estudio y con ello, reemplazar la calificación del trabajo por alguno de los cuatro parciales reglamentarios.

La otra reflexión en relación al resultado de la encuesta a los alumnos del segundo cuatrimestre, tiene que ver con el enunciado que realizara al presentar las

respuestas al último interrogante. Allí dije que a pesar de que en los tres trabajos planteados, la valoración positiva de cada uno de ellos supera la que podríamos considerar una valoración negativa, también se le consultó sobre una opción entre el sistema de clases llevado adelante o la preferencia por un tipo de clase que podríamos considerar como más clásica o tradicional y, en ese caso, venció la opción contraria a la de los ejercicios que hemos propuesto.

No tenemos parámetros objetivos para ver si, de todos modos, los porcentajes de estas respuestas pueden superar o plantear algún cambio con otros grupos con los que hemos trabajado ni tampoco tenemos resultados de una encuesta similar de los tiempos en que las clases del profesor titular eran casi totalmente de tipo expositivas. También hemos señalado que las respuestas fueron las de un campo de sujetos consultados menor al de los cursantes. Sólo estaban presentes el día de la evaluación el 50% de los cursantes.

Más allá de las cifras, el docente tiene muchas otras formas de percibir y constatar la aprobación de las experiencias didácticas en clases y la calidad de las relaciones que se generan con los estudiantes. En este sentido, creo que el cambio propuesto es positivo pero que los resultados de la pregunta aludida podrían tener que ver también con una comodidad de los estudiantes respecto a una modalidad de dictado de clase más tradicional y consolidado en sus propias prácticas de estudiantes.

En nuestra profesión docente vivimos aprendiendo de nuestras experiencias, ajustándolas y modificándolas. Mientras lo hacemos, nos modificamos también nosotros mismos por nuestra propia intervención.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Abel, Wilhelm, *Política agraria*, El Ateneo, Buenos Aires, 1960, traducida por Rodolfo Gottschalk.
- Alanda, Gabriela, Algunas propuestas para enseñar derecho agrario, *V Encuentro de Colegios de Abogados sobre Temas de Derecho Agrario*, Colegio de Abogados de Rosario, Rosario, 2002, p.365.
- Angulo Rasco, Felix, ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo, en Rasco, Félix Angulo y Blanco, Nieves (Coordinadores), *Teoría y desarrollo del curriculum*, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994, p.283.
- Antelo, Estanislao, *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*, Del Estante Editorial, Ciudad de Buenos Aires, 2005.
- Barco de Sughi, Susana (Coord.), *Universidad, docentes, prácticas. El caso de la UNCO*, Editorial de la Universidad del Comahue, Neuquén, 2005.
- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita, Teobaldo, Marta, *La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- Bosch, Jorge, *Contrapedagogía y conocimiento*, Ediciones Universidad CAECE, Buenos Aires, 1991.
- Brebbia, Fernando y Malanos, Nancy, *Derecho agrario*, Astrea, Buenos Aires, 1º reimpresión, 2007.
- Carlino, Florencia, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Aique, Buenos Aires, 1999.

- Carrozza, Antonio, *Lezioni di diritto agrario (I, Elementi di teoria generale)*, Giufre Editore, Milano, 1988.
- Carrozza, Antonio y Zeledón Zeledón, Ricardo, *Teoría general e institutos de derecho agrario*, Astrea, Buenos Aires, 1990.
- Celman, Susana, Sujetos y objetos en la evaluación universitaria, Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Fac. de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina, 2003.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Cornú, Laurence, La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005.
- De Alba, Alicia, *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1998.
- De Lella, Cayetano, Modelos y tendencias de la formación docente, OEI, *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, Perú, septiembre de 1999.
- De Souza Santos, Boaventura, *La universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2005.
- Díaz Barriga, Angel, *Curriculum y evaluación escolar*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1992.
- *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Ediciones Pomares S. A., Barcelona – México, 2005.

- Diloreto, Alfredo Gustavo, Provincia de Buenos Aires, en Pastorino, Leonardo Fabio, *Derecho agrario provincial*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2011, p.77.
- Edelstein, Gloria, “*El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*” en Revista I.I.C.E. Año IX. N° 17. Miño y Dávila, 2000.
- Edelstien, Gloria, Problematizar el qué y el cómo en la relación con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes, en Publicación de Conferencias y Paneles. Del 2do. Congreso Internacional de Educación. UN Litoral, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe, 2004.
- Ferry, Giles, *Pedagogía de la formación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Buenos Aires, 1997.
- Gimeno Sacristán, José, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1989.
- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.
- González, Manuela y Cardinaux, Nancy, *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, Editorial de la Universidad de La Plata, La Plata, 2010.
- González, Manuela y Marano, María Gabriela, La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos, en González, Manuela y Cariaux, Nancy, *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, Editorial de la Universidad de La Plata, La Plata, 2010, p.67.

- Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

- Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad, *Pensamiento Universitario*, Oficina de Publicaciones – Ciclo Básico Común – UBA, Año 4, N° 4/5, Buenos Aires, agosto 1996, p.57.

- Malanos, Nancy, *La enseñanza del derecho agrario en la Argentina*, Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, 1996, p.195.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Editorial Alerta, Barcelona, 1998.

- Morales Lambertí, Alicia, *Introducción al derecho agrario y ambiental (Nacional y Regional)*, Horacio Elías Editora, Córdoba, 1996.

- Mugaburu, Raúl, *La teoría autonómica del derecho rural*, Centro de Estudiantes de Ciencias Jurídicas y Sociales, Santa Fe, 1933.

- Nassif, Ricardo, *Teoría de la educación*, Cincel – Kapelusz, Madrid, 1984.

- Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960 – 1980) en Nassif, Ricardo, Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos, *El sistema educativo en América Latina*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

- Pastorino, Leonardo Fabio, *Derecho agrario argentino*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, primera edición 2009.

- *Introducción. Derecho agrario provincial: el descubrimiento de un derecho ubérrimo*, en Leonardo Fabio, *Derecho agrario provincial*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2011, p.1.

- L'insegnamento del Diritto agrario in Argentina, Relazione nel Convegno internazionale in memoria di Antonio Carrozza su "Il diritto agrario ed il suo insegnamento", Scuola Sant'Anna di Pisa, Italia, 2008, inédito.

- Perkins, David, *La escuela inteligente*, Ed. Gedisa, España, 1º edición, 1995.
- Remedi, Eduardo, *La intervención educativa*, 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. México, D.F. (inédito).
- Ringuélet, Raúl, *Fundamentos científicos de la teoría agrobiológica*, UNLP, 1993.
- Sagastume, Ana y García, Ricardo, *La lanza en el agua. Respuestas orientales a problemas cotidianos*, Editorial Dunken, Buenos Aires, 2010.
- San Martín Alonso, Ángel, El método y las decisiones sobre los métodos didácticos, en Sancho, Juana María, *Para una Tecnología Educativa*, Horsori, Barcelona, 1994.
- Schon, Donald, “*La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*”, Paidós, Barcelona, 1992.
- Unión Mundial de Derecho Agrario, I Congreso, *Nacimiento y desarrollo del derecho agrario como legislación y como ciencia*, Pisa, Italia, 1990.
 - II Congreso, *Las grandes tendencias del derecho agrario moderno*, San José de Costa Rica, 1992.
 - III Congreso, *Ordenamiento rural, comercio internacional agrario y rol del estado en la agricultura*, Nantes, Francia, 1994.
 - IV Congreso, *El régimen jurídico del agua en la agricultura*, 2 tomos, Tunes, 1996.
 - V Congreso, *Derecho agrario y desarrollo sostenible*, Porto Alegre, Brasil, 1998.
 - VI Congreso, *Agricultura ante el tercer milenio*, Almería, España, 2000.

- VII Congreso, *Productos agrarios y seguridad alimentaria*, 2 tomos, Pisa, Italia, 2002.
- Vivanco, Antonino, *Introducción al estudio del derecho agrario*, La Facultad Librería y Editorial, Buenos Aires, 1954.

ANEXO I

La Plata, 31 de mayo de 2011.-

OBJETIVO GENERAL A CONSIDERAR AL CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS: Relevar opinión de los alumnos acerca de la significación del derecho agrario en su trayecto formativo en vista a identificar cuestiones a mantener y/o mejorar en el dictado de la materia.

1) ¿Qué significación le otorga a la materia Derecho Agrario en su trayecto formativo?

Sobre los contenidos:

1) ¿Cómo considera los contenidos de la materia? (apropiados, interesantes, demasiado abarcativos, muy ambiciosos, irrelevantes para su formación, insuficientes, relevantes, etc.)

2) ¿Qué conocimientos previos entiende que poseía en forma insuficiente al afrontar la cursada?

Estrategias y materiales:

4) Indique una dificultad que tuvo para estudiar esta materia

5) ¿Qué tipos de estructura de clase prefiere? (explicaciones del docente con posibilidades de intercambio y preguntas de los alumnos; investigaciones y exposiciones en clases de los alumnos; trabajos grupales en clase; otras)

6) Escriba tres cuestiones que mantendría en la forma de enseñar y tres cuestiones que mejoraría de la misma:

Vínculo con la práctica profesional:

7) ¿Considera que esta materia puede ser relevante en su desempeño profesional futuro? ¿en qué aspecto? ¿cuáles temáticas le parecen más vinculadas con este campo?

Leonardo Fabio Pastorino

ANEXO II

La Plata, 31 de mayo de 2011.-

OBJETIVO GENERAL A CONSIDERAR AL CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS: Relevar opinión del equipo de Cátedra acerca de las cuestiones a mantener y cuestiones a mejorar en el dictado de la materia.

- 1) Según sus propias perspectivas y posiciones, ¿cuáles son los saberes (contenidos) centrales que deberían configurar la enseñanza del Derecho Agrario en la UNLP?
- 2) ¿Cómo resuelve en su lugar de actuación la ecuación tiempo – contenidos? ¿La Cátedra en general debería mejorar esta relación? ¿En qué sentido?
- 3) Según su experiencia, ¿cuáles son las mayores dificultades en la enseñanza de esta disciplina?
- 4) ¿Cuál es su opinión respecto a la aparición del libro *Derecho agrario argentino* en relación a la pregunta 2)? Más en general, ¿Qué aspectos resolvió el libro y cuáles dejó pendientes?
- 5) ¿Qué otros materiales o fuentes utiliza para la preparación de sus clases?
- 6) ¿Elabora materiales propios o trabajos prácticos para presentar los temas o favorecer su estudio?
- 7) ¿Cómo se resuelve la relación entre contenidos teóricos y prácticos y entre prácticos para el estudio y prácticos para la formación profesional en la materia? ¿Cree que en la materia estamos resolviendo la relación de la teoría con la práctica? ¿Cómo podríamos mejorar esta relación?
- 8) En el marco del régimen vigente, ¿cómo valora la evaluación dentro del régimen de cursada por promoción en nuestra materia? ¿Qué modificaría?
- 9) Enumere distintas intervenciones que a lo largo de su paso por la enseñanza del derecho agrario haya adoptado en la búsqueda de alternativas a la clase magistral.
- 10) Escriba una idea que sería importante llevar a cabo en un futuro inmediato.

Leonardo Fabio Pastorino

ANEXO III

La Plata, 31 de mayo de 2011.-

OBJETIVO GENERAL A CONSIDERAR AL CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS: Relevar opinión de colegas que permitan jerarquizar los saberes a enseñar; identificar las problemáticas en su enseñanza, como así también aportes que se han realizado desde la UNLP.

- 1) Según sus propias perspectivas y posiciones, ¿cuáles son los saberes (contenidos) centrales que configuran la enseñanza del Derecho Agrario en su Facultad?
- 2) Según su experiencia, ¿cuáles son las mayores dificultades en la enseñanza de esta disciplina?
- 3) ¿Qué intervenciones ha realizado para atender estas dificultades?
- 4) En el caso que su cátedra utilice el libro *Derecho agrario argentino*, ¿en qué sentido considera que tal obra constituye un aporte a la enseñanza de la asignatura?

Leonardo Fabio Pastorino