



Especialización en Docencia Universitaria UNLP

Trabajo Final Integrador

Director: Abog. Espec. Luis Antonio Ramírez (Profesor Ordinario Adjunto de Derecho Constitucional, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP)

Alumno: Abog. Juan Paulo Gardinetti (Profesor Ordinario Adjunto de Historia Constitucional, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP)

Trabajo Final Integrador

*Implementación de un espacio de trabajos prácticos en la
asignatura Historia Constitucional de la carrera de Abogacía,*

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

(hacia una innovación educativa)

2016

Al retirarse Don Pedro Berdugo, juez del crimen de primera instancia del paseo para su casa, la tarde del 10 de marzo del año 1837, entre 5 y 6 de ella, encontró un grupo de hombres en medio de la calle de los Tulipanes, que a presencia de uno vio caer anunciando a grito herido: ¡Estos tahúres me han muerto! Altercaban animosamente sobre la partición de crecida suma de pesos, ganada en compañía del difunto al juego del monte, la mañana del mismo día en casa de Rita Flores, por sobrenombre La Coimera, habiendo dicho juez conocido de ellos solamente a Juan Buitrago y Pedro Matamoros, cochero el primero y el segundo cocinero, asalariados de su casa a la que no volvieron desde las 4 de la tarde en que salieron de ella con permiso de doña Manuela Bermúdez, legítima consorte del señor Berdugo; si bien que las gentes espectadoras de la reyerta y suceso conocieron a los restantes cuatro, que fueron: el carnicero Ramón Conejo, el changador Pedro Gallo, el zurrador José Cordero, y el achurador Fermín Toro, medio hermano de Juana Baca, mujer del difunto.

Ejercicio práctico de simulación de un proceso criminal (penal), desarrollado en el año 1838 en la Academia de Buenos Aires (1815/1872).

Representó el papel de letrado de doña Juana Baca, don Jacinto Rodríguez Peña; de defensor del acusado, don Ildefonso Islas; y de fiscal del crimen, don Vicente Fidel López (extracto de “Un registro de ejercicios prácticos de 1838 de la Academia de Jurisprudencia de Buenos Aires”, de Alberto David Leiva, citado en Levaggi, Abelardo, *Bicentenario de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires*, en: Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 12, número 24, Buenos Aires, 2014).

Tabla de contenidos

I.- Consideraciones generales y diagnóstico inicial	p. 6
I.- a).- Descripción de la situación problemática. Actores intervinientes. Ámbitos involucrados	p. 6
I.- b).- Justificación de la relevancia del proyecto	p. 12
I.- c).- Breve <i>excursus</i> acerca de la importancia de los aspectos prácticos en la enseñanza del Derecho en la Argentina: una noticia histórica	p. 16
I.- d).- Antecedentes y experiencias contemporáneas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata	p. 25
II.- Propósitos del proyecto innovativo	p. 26
III.- Fundamentación teórica	p. 28
IV.- Plan de desarrollo metodológico	p. 33
IV.-a).- Consideraciones metodológicas: la cuestión del método y lo metodológico	p. 33
IV.-b).- La importancia de la reflexión crítica sobre el trabajo docente.	p. 38
IV.-c).- Actividades	p. 40
IV.-d).- Responsables	p. 54
IV.-e).- Recursos necesarios	p. 55
IV.-f).- Evaluación del proyecto innovativo. Etapas	p. 55

IV.-g).- Instancias de comunicación y socialización	p. 57
V.- Documentos y normativa referenciada	p. 58
VI.- Otros Trabajos Finales Integradores de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP analizados	p. 59
VII.- Bibliografía utilizada para la elaboración del Trabajo Final Integrador	p. 60

*Implementación de un espacio de trabajos prácticos en la
asignatura Historia Constitucional de la carrera de Abogacía,
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP
(hacia una innovación educativa)*

I.- Consideraciones generales y diagnóstico inicial

I.- a).- Descripción de la situación problemática. Actores intervinientes. Ámbitos involucrados

El problema que buscamos resolver fue presentado en el *Proyecto de Trabajo Final Integrador* en forma de simple hipótesis, consignando en dicha oportunidad que ésta debería ser verificada mediante los instrumentos de recopilación y procesamiento de datos empíricos que allí se detallaban.

De modo sintético, aquél fue expuesto diciendo que en la asignatura Historia Constitucional, correspondiente al primer año de la carrera de Abogacía -la más importante y tradicional de las que se dictan en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- se carece por completo de un espacio curricular de trabajos prácticos.

Ello, más allá de estar presente en las diversas cátedras que imparten dicha materia la figura del Jefe de Trabajos Prácticos (JTP), es decir, la figura de un docente específico

para tales prácticas de enseñanza y aprendizaje y diferenciado de los profesores Titulares, Asociados y Adjuntos, así como de los Auxiliares Docentes (ayudantes diplomados de primera categoría) y de los graduados adscriptos a las cátedras.

Dicha situación puede ser definida como problemática por quienes ocupan ese rol específico (en nuestro caso particular, si bien revestimos actualmente en la planta docente de Historia Constitucional como Profesor Ordinario Adjunto –cátedra 1- hemos desempeñado por más de diez años el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario –cátedra 2-),¹ y por los alumnos, que reclaman ese tipo de actividades áulicas como algo complementario de las clases esencialmente teóricas y del tipo

¹ El término “cátedra”, tan corrientemente utilizado en la vida y el quehacer universitario dista de ser unívoco. Al respecto, en un trabajo de Ickowicz se referencian las diversas acepciones del vocablo (v. gr., como asignatura, como conjunto de docentes, como espacio físico, etcétera).

Por nuestra parte, y siguiendo a la mencionada autora, nos parece pertinente rescatar la significación de la cátedra como “una creación con varias funciones para el grupo [de docentes liderados por un profesor que tiene la responsabilidad de organizar la docencia]: designar tanto su ‘habitat’ imaginario y simbólico como la trama social de relaciones entre los que se definen como miembros, operar como base de su identidad y punto de apoyo para generar otras creaciones organizaciones formales e informales...” [2011:104].

En este mismo orden de ideas, se ha destacado que “[l]as cátedras se constituyen y constituyen a sus miembros, esto está ligado a las tradiciones, trayectorias, ritos de pasaje, relatos, palabras, movimientos, estilos, imágenes y símbolos que se conjugan en ellas y que funcionan como marcas identificadoras que necesitan regenerarse en forma permanente tanto para el exterior como para el interior de la institución, a fin de reforzar la identidad y la identificación de los miembros con ella” [Muñoz, 2005, citado en Correa, 2014:55].

“magistral” o tradicional, reclamo que incluye tener otras notas a ser ponderadas a la hora de la calificación final del curso.

Si bien la figura docente existe, no se cumplen esas funciones específicas porque los Jefes de Trabajos Prácticos están destinados a actuar como “profesores adjuntos interinos”, es decir a cargo de las clases de los cursos por promoción.²

Ello, va de suyo, desnaturaliza por completo la función docente y provoca la vacancia de la Jefatura de Trabajos Prácticos y de su espacio y quehacer propio.

Como podrá observarse más adelante, de la recolección de insumos empíricos (se trabajó con encuestas y formularios de preguntas en la búsqueda de los datos, pareceres y opiniones de los involucrados), estos asertos fueron corroborados y poseen, en consecuencia, un anclaje fundamentado.

Esta situación problemática afecta fundamentalmente a los estudiantes, pues se los priva de una valiosa instancia pedagógica que interactúe con las clases tradicionales (impartidas tanto por el Profesor Titular –a razón de dos horas reloj semanales-, como por los Profesores Adjuntos o “a cargo de la comisión” -cuatro horas reloj semanales-).

En cuanto a aquéllos, los mismos efectúan un reclamo genérico, sin conocer muy bien si el espacio para los trabajos prácticos está previsto o no, y si la figura docente existe o no, pues sólo conocen al Profesor Titular y al Profesor Adjunto o a cargo de la clase en

² Esta parece ser una práctica propia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; al menos, eso se desprende de la lectura de otras experiencias en cuanto al rol docente de los Jefes de Trabajos Prácticos (v. gr., la relatada en Correa, 2014).

la comisión; como éste último suele ser el Jefe de Trabajos Prácticos, nunca se enteran aquéllos de que esa “transferencia de funciones” es la que los priva del espacio en cuestión.

En este orden de ideas, esos requerimientos parecen ser un denominador común en los estudiantes de diversas carreras y disciplinas; así se ha puesto de resalto que “[s]i bien los estudiantes reclaman en todas las épocas sentidos prácticos, en la actualidad esta demanda se profundiza” [Abate y Orellano, 2015:6], fenómeno que las autoras vinculan con la ampliación de la democratización de la educación y la emergencia de nuevas demandas.

Respecto a los Jefes de Trabajos Prácticos, su situación frente al problema resulta llamativa. Como, en definitiva, pasan a desempeñar un rol, desde el punto de vista de la jerarquía docente, *percibido como superior* (el estar al frente de la comisión o curso como su responsable directo) y, además, eso significa generalmente alguna mejora salarial, la situación es aceptada, incluso podría entenderse que fomentada y hasta peticionada.

Estimamos, básicamente, que esta situación se verifica en varias de las materias de la carrera de Abogacía y que se debe, sobre todo, a la abdicación de las funciones por la transferencia de los Jefes de Trabajos Prácticos a ocupar otros roles docentes, reitero, percibidos como jerárquicamente superiores.

Esa percepción tiene asidero normativo, pues el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata distingue entre el claustro de los profesores (Titulares, Asociados, Adjuntos, Eméritos, etcétera)³ y el claustro de los Jefes de Trabajos Prácticos⁴, además de las ya referidas diferencias salariales y del cómputo de antecedentes en los concursos y la provisión de designaciones semi-exclusivas o exclusivas.

Se trata de un problema que cruza distintos ámbitos: el político-institucional, el curricular y el pedagógico. Nuestra propuesta tiende a trabajar, principalmente, sobre la última de las mencionadas esferas, aunque, como resulta obvio, implica abordar también aspectos relativos al ámbito político-institucional, ya que implica un reordenamiento de funciones docentes que ha de llevar implícito un consenso por parte de las autoridades a cargo de la gestión de la Facultad y los integrantes del cuerpo de Jefes de Trabajos Prácticos.

La carencia de espacios de trabajos prácticos es posible por la falta de reacción de los implicados directamente en el problema: los estudiantes no logran canalizar orgánicamente sus reclamos, por demás vaporosos y genéricos, de actividades prácticas complementarias de las clases tradicionales, y los docentes que revisten en

³ Estatuto de la UNLP, Título III *Personal Docente*, Capítulo I: *de los Profesores de Enseñanza Superior*, artículos 22 al 39.

⁴ Estatuto de la UNLP, Título III *Personal Docente*, Capítulo II: *de los Auxiliares Docentes*, artículos 41 al 43.

esa categoría, aceptan desempeñar otros roles diferentes a los originarios, justamente por la percepción de que *ascienden* en la estructura piramidal de las cátedras.

Además de ello, el ocupar de forma interina los cargos de los profesores adjuntos hace que no se sustancien ni se agilicen los concursos docentes, manteniendo un *statu quo irregular*, con funciones transferidas y pérdida de espacios previstos y ocupados, pero vaciados de contenido y función real.

Los problemas cuyo diagnóstico venimos esbozando deben relacionarse, asimismo, con la insignificante –incluso, directamente nula– asignación de mayores recursos para el sector de los Jefes de Trabajos Prácticos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Al respecto, nos parecen esclarecedores los datos consignados en el trabajo de Salanueva y González [2008], que determinan que dicha unidad académica es la última entre las que componen la universidad platense en orden a la provisión de dedicaciones exclusivas⁵, con sólo 13 (trece), de las cuales 9 (nueve) corresponden a Profesores Titulares, 4 (cuatro) a Profesores Adjuntos y ninguna a Jefes de Trabajos Prácticos.⁶

⁵ Estatuto de la UNLP, Título III *Personal Docente*, Capítulo IV: *de la Dedicación*, artículo 44. “a) Dedicación exclusiva: consiste en la dedicación total de las actividades a la docencia y al menos alguna de las siguientes actividades: investigación y/o extensión, durante un lapso de treinta (30) horas semanales como mínimo”.

⁶ Los datos son de períodos anuales inmediatamente anteriores a la fecha de publicación del mencionado trabajo.

I.- b).- Justificación de la relevancia del proyecto

La realización del proyecto que presentamos resulta relevante en tanto tiende a descubrir, instalar y realzar la significación de un espacio de enseñanza y aprendizaje de tipo práctico, conquistando un terreno específico frente a la casi hegemónica didáctica basada en la impartición de clases teóricas.

Utilizamos el verbo **descubrir** dado que no consta que alguna vez haya existido dicho espacio dentro de la asignatura Historia Constitucional, por lo que devendría en una verdadera ruptura con las prácticas docentes que se vienen desarrollando hasta la actualidad.

Existe una demanda concreta por parte de los estudiantes, que reclaman –como ya dijimos- ese tipo de actividades áulicas, como complemento de las clases esencialmente teóricas y del tipo “magistral” o tradicional.

En oportunidad de participar del taller de *Práctica de Intervención Académica*,⁷ en el marco de esta Especialización en Docencia Universitaria, **realizamos una encuesta**⁸ entre los estudiantes del curso por promoción de Historia Constitucional a nuestro cargo (comisión número 35, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales), que arrojó interesantes resultados. La misma fue anónima y se completó por la totalidad de los

⁷ A cargo de la Profesora Mag. Stella Maris Abate, desarrollado en el primer semestre de 2015.

⁸ En el capítulo IV, apartado “f”, se encuentran transcritas las preguntas formuladas, a fin de evitar repeticiones innecesarias, nos remitimos a dicho segmento.

cursantes -veintinueve (29) alumnos- y dentro de las respuestas obtenidas varias sugirieron más actividades de tipo práctico, aun cuando lo hicieran de manera algo difusa y mixturadas con reclamos por el sistema de evaluación (v. gr., *“simular una asamblea”*; *“que podamos actuar un tema y que cuente como nota”*; *“más debates”*; *“una nota numérica por trabajos prácticos”*; *“trabajos prácticos en grupo o individual con calificación”*) y un sostenido reclamo de mayor participación (*“sería bueno poder hacer que el alumno participe, pero no solo para preguntar sino tratar de aportar material a la clase y que se le de la oportunidad de mostrarse más”*).

Desde otra mirada, no puede pasarse por alto que la formación del abogado, en la actualidad, ha de contener la planificación y diagramación de estrategias tendientes a lograr la adquisición de habilidades y herramientas que le permitan desenvolverse eficazmente en la vida profesional, que muchas veces demandará poner en práctica destrezas de directa argumentación oral (v. gr., para juicios orales con jurados populares, como acaba de implementarse en el ámbito de la provincia de Buenos Aires). Argumentación y diálogo como recursos estratégicos a los que se debe prestar mayor atención [Bianco y Marano, 2008].

Ello, en directa relación con lo que Prieto Castillo denomina el “desbloqueo de la expresión” para lograr la discursividad productiva, pues “[l]a escuela, y la universidad, están montadas sobre el discurso; si alguien egresa sin capacidad en esa herramienta, tenemos el contrasentido de un espacio que trabaja con discurso y no

puede desarrollar la capacidad discursiva en quienes pasan por él” [Prieto Castillo, 1995:79].

En síntesis, como lo pregonaba el jurista platense Augusto Mario Morello *“Capacitación, destreza, estrategias, enfoques, diligencias y severas exigencias éticas son obligaciones y guías a las que el abogado debe perseverancia; integran el contenido de la moderna formación universitaria”* [Morello, 2005:35; itálica en el original].

Debe tenerse presente, además, que el nuevo Plan de Estudios aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, confirmado por el Consejo Superior de la UNLP y por el Ministerio de Educación de la Nación mediante Resolución 1678/2016 (cuyo comienzo de aplicación está previsto para el año 2017)⁹, prevé la obligatoriedad, en su artículo 15 del Anexo I de la Resolución H.C.D. N°

⁹ Por Disposición R. N° 501 del Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, de fecha 14 de diciembre de 2015, se procedió a refrendar lo dictaminado por las Comisiones de Enseñanza y Posgrado, de Interpretación y Reglamento y de Economía y Finanzas del Consejo Superior de la UNLP y, consecuentemente, aprobar la modificación del Plan de Estudios de las carreras de “Abogacía” y de “Procuración”. Al día siguiente, la Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP remitió el expediente a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Los documentos referidos pueden consultarse en el libro (editado por la Facultad en formato electrónico) “Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía – Escribanía. Camino a lo nuevo”, pp. 213 y 221.

Este año, el órgano ministerial se expidió homologando las nuevas currículas mediante Resolución 1678.

202/15, para todas las materias de la carrera, del dictado de una parte de su carga horaria –se la estableció en el doce por ciento (12%), al menos, de las horas- bajo la modalidad práctica.¹⁰

La implementación de un espacio específico destinado a los trabajos prácticos, supone desplazar del rol pasivo al estudiante hacia uno más activo, reconociéndole mayor protagonismo y haciéndolo sentir un partícipe central en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje.

El “costo de no hacerlo” acarrea la renuncia a la posibilidad de una temprana adquisición (desde el primer año de la carrera) de aquellas herramientas y habilidades, además de negar -de manera autoritaria y antidemocrática- una legítima demanda de los actores involucrados en el proceso educativo universitario.

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

Estas ideas fueron recogidas expresamente en los Fundamentos del Régimen de Enseñanza Práctica (Anexo I de la Resolución H.C.D. N° 202/15), en cuyo texto se lee: “[...] El aumento de la cantidad y calidad de la formación práctica proviene, más allá

¹⁰ En este mismo capítulo, apartado I.d, puede consultarse la pertinente norma que así lo establece; a fin de evitar repeticiones innecesarias allí remitimos para su lectura.

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

Esta revalorización de la formación práctica constituye, sin duda, uno de los ejes sobre los que se vertebra el proceso de reforma de la currícula emprendida en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.¹¹

I.- c).- Breve *excursus* acerca de la importancia de los aspectos prácticos en la enseñanza del Derecho en la Argentina: una noticia histórica

De manera liminar, debemos tener en cuenta que los estudios de Derecho o, si se prefiere, de la Ciencia Jurídica, se denominaban antiguamente *de Leyes* o *de Jurisprudencia*.

¹¹ A simple manera de noticia cabe apuntar que la currícula de la carrera de Abogacía no recibía reformas significativas desde 1953; al respecto, puede verse el muy completo documento "*Plan de Estudios de Abogacía. I. Fundamentación general de la modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía*", Anexo I inserto en el acta del H.C.D. de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, número 423, del 1º de octubre de 2015, disponible en línea: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/HCA/actas/acta_423.pdf).

También es importante señalar que, durante siglos, las Universidades se ocupaban de la enseñanza e investigación en las ciencias y artes, y expedían títulos de valor académico pero que no necesariamente habilitaban para el ejercicio de la profesión respectiva.

En el caso del Derecho, las Universidades del espacio indiano o americano otorgaban generalmente los grados de Bachiller (el más básico), de Licenciado (intermedio) y de Doctor en Leyes o en Jurisprudencia (el más alto), pero ello no equivalía a tener la autorización pública para ejercer la abogacía.

De esta forma, se podía ser Doctor en Jurisprudencia pero ello *per se* no llevaba el permiso para abogar, puesto que se debía cumplimentar un examen para ser inscripto en la matrícula profesional que estaba a cargo del tribunal de justicia máximo del lugar que se tratara (en el caso de la América española, las Reales Audiencias).

No existían los Colegios de Abogados, a cargo del gobierno de la matrícula de los letrados, como existen en la actualidad, sino que –reitero- el registro de la matrícula y el examen previo a éste era tomado por un tribunal de justicia, acaso el más típico de la administración indiana.

En el territorio del Río de la Plata (en las provincias que después van a conformar -a partir de 1776- el Virreinato de Buenos-Ayres o *del Río de la Plata*), existían dos universidades: la de Córdoba (que era pontificia y real) y la de Chuquisaca (la ciudad de los tres nombres: Chuquisaca, Charcas o La Plata, hoy llamada Sucre, en la actual

Bolivia). En la de Córdoba se estudiaba principalmente Teología, y recién a partir de 1791 cuando se creó la cátedra de *Instituta* (o sea, de Derecho Romano), se comenzaron los estudios jurídicos.

Los estudios de Jurisprudencia o Derecho se llevaban a cabo -sobre todo hasta que empezó a funcionar la escuela de leyes en la universidad cordobesa-, en la de Chuquisaca, en el Alto Perú. Los derechos que se enseñaban eran Derecho Romano y Derecho Canónico (el derecho oficial de la Iglesia católica), por eso, a los egresados con el título máximo de esas ciencias se los llamaba doctores *utroque iuris* (en ambos derechos), siendo un ejemplo de ello el integrante de la Primera Junta de Gobierno, Juan José Castelli.

Sin embargo, como ya dijimos, esa titulación no autorizaba para abogar, por eso era necesario un entrenamiento para someterse a los exámenes que tomaba el tribunal de la Real Audiencia.

En Charcas o Chuquisaca existía, para tal finalidad, la Academia Carolina de Practicantes Juristas, creada en el año 1776 y que fue el antecedente más palpable de la Academia fundada en Buenos Aires décadas más tarde. Hubo otras en Santiago de Chile, Caracas, y otros puntos importantes de la América española.

En Buenos Aires, hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX no existía ni Universidad (que el Rey Carlos III había mandado fundar unos años antes) ni Academia de prácticas jurídicas, con lo cual los porteños debían viajar a Córdoba –

pero, sobre todo, al Alto Perú- a realizar sus estudios en Derecho, tal el caso ya mencionado de Castelli, el de Mariano Moreno y tantos otros.

Ahora bien, cuando regresaban de sus estudios universitarios, se encontraban con que debían afrontar los exámenes para poder asesor, patrocinar y litigar, por lo cual el método seguido en estas regiones (también en Córdoba y en demás lugares) era el de la pasantía. Éste consistía en un entrenamiento o ejercitación en un estudio o bufete de un abogado ya inscripto (es decir, en plena actividad) o en la oficina pública donde éste desempeñara sus funciones para adquirir esos conocimientos, sobre todo de índole práctica.

Se trataba de un adiestramiento a cargo del abogado en actividad, quien al cabo de un período de concurrencia a su estudio u oficina, le entregaba al pasante una certificación de esas actividades con la cual se presentaba ante el tribunal de la Real Audiencia para ser evaluado. Al respecto, nos recuerda el profesor Abelardo Levaggi, que nada menos que Dalmacio Vélez Sársfield (egresado de Córdoba con el grado de Bachiller en Leyes, es decir con el título elemental) se formó con una pasantía en el estudio del abogado cordobés Dámaso Gigena, asesor del gobernador intendente de esa provincia.

Como ese sistema de pasantías tenía varias deficiencias (para todo lo cual me remito a la lectura de los trabajos sobre el tema del profesor Levaggi; sólo destaco que, al parecer, el sistema se basaba en la mayor o menor dedicación y tiempo que le podía

prestar el letrado activo a quien aspiraba a serlo), nació la idea de crear instituciones específicas que solucionaran esos problemas, es decir que dieran una respuesta racional y orgánica, planificada y no meramente voluntarista, a los déficit observados: esas instituciones serían las Academias de Jurisprudencia.

En Buenos Aires, fue un brillante jurista salteño pero radicado en la ciudad portuaria, quien impulsó su creación: el doctor Manuel Antonio de Castro.

Castro, nacido en 1776, había estudiado Teología en la universidad cordobesa y de allí se había trasladado a Chuquisaca para completar sus estudios en Derecho. También en la ciudad altoperuana había tomado contacto con la Academia Carolina de Practicantes Juristas, cuyos reglamentos tomó para confeccionar los de la de Buenos Aires que él dirigiera desde su fundación hasta su muerte en 1832.

Este jurisconsulto fue un personaje notable del quehacer científico, cultural y político de nuestro país. En los últimos tiempos del régimen español fue de aquellos criollos que permanecieron en el sector realista, o sea, a favor de las autoridades coloniales: en este sentido, cabe observar que Castro había sido asesor del presidente de la Audiencia de Charcas y luego asesor y abogado personal del virrey Baltasar H. de Cisneros en Buenos Aires, lo que ocasionó que, con el triunfo de la revolución y la instalación del gobierno de la Primera Junta, cayera en desgracia y fuera apresado por orden de Moreno.

Sin embargo, sus talentos como jurista le dispensaron al tiempo nuevas oportunidades en el flamante régimen político rioplatense. De esta forma, hacia 1812 fue nombrado magistrado de la Cámara de Apelaciones de Buenos Aires, órgano jurisdiccional que había sustituido a la antigua Real Audiencia.

Desde su sitial de magistrado de la Cámara de justicia, impulsó la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de la capital, esfuerzo que tuvo sus frutos cuando el Director Supremo Gervasio Antonio de Posadas, en 1814, ordenó la confección de sus reglamentos y cuando, un año más tarde, su sucesor Carlos María de Alvear, la puso efectivamente en funciones.

De manera muy sintética, digamos que la Academia era un **espacio institucional que complementaba la formación jurídica recibida en la Universidad** (recordemos, en esos tiempos, fundamentalmente las de Córdoba y Chuquisaca), dando especial atención a la parte procedimental, ritual, es decir la forma de sustanciar los juicios, tanto en lo civil como en lo criminal (penal).

Además, había sesiones de tipo teóricas donde los académicos se explayaban acerca del análisis de leyes y disputas jurídicas de índole teórica. Hubo, en ese sentido, un célebre debate acerca de la pena de muerte, en la que un magistrado francés radicado en Buenos Aires abogó por su abolición, mientras Valentín Alsina, en un afamado discurso, la defendió como una institución jurídica necesaria en esos tiempos.

Tanto para el ingreso como para el egreso de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia era necesario rendir exámenes: para entrar se evaluaban los conocimientos, sobre todo de Derecho Romano o *Instituta* que se habían adquirido en la universidad. Se debía leer correctamente en latín, puesto que era el idioma original de ese derecho.

En cambio, para finalizar los estudios de la Academia y aspirar a la matrícula de abogado, se debían rendir primero un examen de teoría (por ejemplo, de legislación castellana o indiana) pasándose luego a uno de tipo práctico, donde se le entregaba al examinando un expediente, sin la sentencia, y él debía hacer una síntesis de las posiciones, fundarlas en derecho y proponer la decisión del pleito.

Recién ahí se lo calificaba finalmente y si era aprobado se le entregaba una constancia con la que luego podía solicitar al tribunal su incorporación como abogado del distrito.

La Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires fue suprimida oficialmente en 1872 y el monopolio de la formación académico-profesional de los abogados pasó a reconcentrarse en la institución universitaria.¹²

¹² Desde entonces quedó establecido que son las facultades de derecho de la universidades – públicas o privadas- las instituciones que expiden títulos que habilitan a ejercer la profesión, sin más requisitos que la inscripción posterior y el pago de aranceles en los respectivos colegios profesionales, los que poseen el gobierno de la matrícula respectiva (v. gr. colegios departamentales en el ámbito de la provincia de Buenos Aires y Colegio Público de Abogados de la Capital Federal en el ámbito territorial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En décadas posteriores, ya creadas nuevos establecimientos de enseñanza superior y lanzadas echadas a andar las principales directrices impulsadas por los reformistas, la formación práctica observó cierto resurgimiento.

Así, nos explica Buchbinder [2005:125] que: “Para muchos de los dirigentes de aquella institución [se refiere a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires], el espíritu científico podía transmitirse en las aulas a partir de dos elementos esenciales: por un lado a través de los cursos de trabajos prácticos, y por otro, mediante los seminarios. [...] Estrategias similares se adoptaron en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata, en particular durante los últimos años de la década del veinte, cuando Alfredo Palacios ejerció el decanato de la institución” .

Ahora bien, después de esta breve noticia histórica, cabe reflexionar de manera crítica sobre este tipo de formación de los juristas y abogados a lo largo de los siglos XIX y

No obstante, recientemente se ha lanzado una propuesta, en el marco de un programa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación denominado *Justicia 2020*, que algunos han entendido que dejaría abierta la puerta a la necesidad de someterse a nuevos exámenes –una vez egresado de la universidad- para obtener la habilitación en el ejercicio de la profesión de abogado, lo cual ha merecido una “declaración de preocupación” por parte del H.C.D de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la reafirmación de que “la única autoridad competente para emitir títulos habilitantes para el ejercicio profesional son las instituciones universitarias” (v. acta del H.C.D. número 429, de fecha 19 de mayo de 2016, disponible en línea: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/HCA/actas/acta_429.pdf).

XX, vemos que el “ámbito de la práctica” sólo era visto como algo sucedáneo y complementario de [y necesariamente colocado en una situación de subordinación frente a] lo teórico.

En palabras de Elisa Lucarelli: “...si bien generalmente nuestras instituciones educativas tienden a tratar todas las disciplinas como teóricas, los momentos dedicados a las prácticas sirven para la ‘aplicación’ de aquello que se ha trabajado teóricamente. Esquemáticamente se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquella pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente” [Lucarelli, 1994:13].

Esa postura crítica parece ser también la expuesta por Cruz, cuando afirma, en las conclusiones de un sugerente trabajo, que “[r]eafirmar la práctica como una actividad que propicia en el sujeto la reflexión sobre su acción, descifrando las categorías que le posibilitan captar la legalidad de los fenómenos y la apropiación de los conocimientos [...] constituye una primera idea fuerza que queremos sostener, distanciándonos radicalmente de la posición pragmática que entiende que la teoría es susceptible de ser ‘aplicada’ en la realidad[...] Posición que da preeminencia a los resultados y al impacto de la práctica, en detrimento del proceso de conocimiento contenido en ella” [2015:16-17, el subrayado nos pertenece].

I.- d).- Antecedentes y experiencias contemporáneas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata

En algunas pocas materias (Derecho Penal I, Derecho Comercial II, Derecho Agrario), ya de segundo, tercer y cuarto año en adelante, existen talleres de trabajos prácticos o de discusión de fallos judiciales, por ende, puede haber una vaga percepción del faltante de dichos espacios en Historia Constitucional, pero que no pasa de eso, de ser una percepción que, sin embargo, sí es capaz de motorizar cierto reclamo, como antes decíamos.

En cambio, resulta importante destacar, como se anticipara al comienzo, que el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía aprobado tanto por el Consejo Directivo de la Facultad, por el Consejo Superior de la UNLP y por el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución 1678/2016), prevé la obligatoriedad del dictado de un doce por ciento del total de la carga horaria asignada a los cursos de cada asignatura bajo una modalidad práctica.

Al respecto, el artículo 15 del Anexo I de la Resolución H.C.D. N° 202/15 reza: “Podrán estructurarse recorridos temáticos específicos para la Formación Práctica. Dichos trayectos se crearán conforme el Honorable Consejo Directivo estime pertinente, previa vista de la Secretaría de Asuntos Académicos –Pro secretaría de Formación Práctica-. El espacio práctico al interior de las asignaturas deberá explicitarse en sus programas de contenidos. Se establecerá en al menos el 12% de la

carga horaria del espacio curricular del que se trate. Dichos trayectos se ofrecerán en las materias del bloque disciplinar y podrán incluirse en el resto de las materias de la currícula. Se organizarán y ofrecerán Talleres Permanentes de prácticas para los alumnos que hubiesen rendido dichas materias bajo la modalidad libre” (el subrayado nos pertenece).

Es decir, se supera el esquema del plan de estudios vigente hasta 2016, que sólo preveía la cursada de dos *prácticas profesionales* (una civil y una penal), para incorporar, además de éstas, un espacio de enseñanza práctica en cada materia, lo que se ha denominado “espacio de Formación Práctica al interior de las asignaturas”.¹³

II.- Propósitos del proyecto innovativo

II. 1.- Propósitos generales

¹³ En síntesis, los espacios que conforman el pertinente eje formativo son, según la nueva currícula, los siguientes: a) Formación Práctica al interior de las asignatura; b) Adaptaciones prácticas procesales Penales y Civiles; c) Formación Práctica en temáticas específicas; y d) Formación Práctica en situaciones reales (v. el documento “*Plan de Estudios de Abogacía. I. Fundamentación general de la modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía*”, Anexo I inserto en el acta del H.C.D. de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, número 423, del 1° de octubre de 2015, disponible en línea: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/HCA/actas/acta_423.pdf).

Una síntesis de la cuestión abordada puede ver en Gajate [2016].

- DISEÑAR una propuesta de innovación didáctica para RENOVAR las prácticas docentes en la asignatura Historia Constitucional, dotando a las mismas de un nuevo espacio didáctico.
- IERARQUIZAR el espacio de trabajos prácticos logrando su equiparación a las clases de tipo teóricas, auspiciando una interrelación más fructífera para los alumnos.
- GENERAR condiciones para que el estudiante adquiriera un rol protagónico en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, haciéndolo sentir un partícipe principal en los mismos y que éste tome conciencia de que la calificación -como resultado de la evaluación integral de su desempeño en el curso- en gran medida reflejará no sólo la constatación de la adquisición de conocimientos y habilidades sino también su trabajo y predisposición a tales efectos.
- PROPICIAR la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes.

II. 2.- Propósitos específicos

- INSTALAR el espacio de trabajos prácticos como el ámbito adecuado para el conocimiento en y desde la práctica.

- DISEÑAR un espacio de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad del *blended-learning*, complementario de los ámbitos puramente presenciales.

III.- Fundamentación teórica¹⁴

Coincidimos con Morandi [1997] en cuanto afirma que “se podría ver a la práctica como un ámbito de trabajo privilegiado tanto para el acceso, como para el afianzamiento del conocimiento. Es decir, la práctica como el lugar privilegiado de acceso al conocimiento, como modo de conocer ‘desde la práctica’” [1].

La cuestión no es trivial. Antes bien, tiene enorme trascendencia: en el más importante de los textos de Bourdieu dirigidos a analizar el fenómeno jurídico y del que surgieron conceptos clave como *campo jurídico*, el sociólogo francés afirmaba que “[l]a forma misma del cuerpo jurídico, especialmente su grado de formalización y normalización, depende sin duda muy estrechamente de la fuerza relativa de los ‘teóricos’ y de los ‘prácticos’, de profesores y de jueces, de exégetas y de expertos, dentro de las relaciones de fuerza características de un estado del campo (en un momento dado dentro de una tradición determinada) y de su respectiva capacidad para imponer su visión del derecho y su interpretación” [Bourdieu, 2005:169].

¹⁴ El autor agradece las observaciones formuladas y los aportes bibliográficos efectuados por la Licenciada Mariana Filardi en el espacio de tutoría del proyecto que culminara con la elaboración del presente Trabajo Final Integrador.

En este orden de ideas, resulta importante destacar que en los últimos tiempos se viene revalorizando el componente práctico en las Ciencias Jurídicas, para lo cual se retoma, en muchos aspectos, la fundamentación filosófica dada por las corrientes aristotélicas.

Así, se ha hecho notar que “para el iusnaturalismo clásico de raíz aristotélica, la ciencia jurídica es un saber práctico, ya que su objeto es práctico: normas, conductas, calificaciones valorativas, etc.; su finalidad es práctica: dirigir la conducta social hacia la realización del bien humano; y su modo de conocer es –al menos parcialmente– práctico, ya que conoce sintéticamente, componiendo principios para la regulación de ciertos tipos de casos” [Massini Correas, 2016:3].

Desde otras miradas, se ha puesto en crisis la tradicional bifurcación entre la teoría y la práctica en la esfera del derecho.

En este sentido, se ha resaltado que “[e]n el *juego de lenguaje*¹⁵ del derecho no sucede lo mismo: los teóricos y los prácticos aprenden lo mismo, de hecho su actividad, para algunos, no se diferencia” [Sierra Sorockinas, 2016:15; *itálica en el original*].

¹⁵ Al respecto, en el trabajo que citamos en el texto principal, se lee “en términos wittgensteinianos, los abogados participamos de un *juego de lenguaje* con el que se construye, justamente, lo que se conoce como el *derecho*, esa práctica humana que consiste en hacer valoraciones respecto a (en razón de) algún asunto”, si bien se aclara que el concepto elaborado por Wittgenstein es más complicado que lo que se podría exponer en un espacio tan reducido [Sierra Sorockinas, 2016:14, *itálicas en el original*].

Como dijimos en apartados anteriores, se trata de recuperar la noción de espacio de actividades prácticas desde una concepción superadora de la tradicional visión que le asignaba valor sólo en tanto complemento de las clases teóricas (véase la crítica que expusimos más arriba, con apoyo en el trabajo de E. Lucarelli), sino como una esfera desde la cual se puede construir conocimiento igualmente válido y legítimo al que se organiza desde las clases teóricas.

Como sostiene esta autora: “Enfrentada a [aquella] concepción, está la postura dialéctica que entiende que la teoría y la práctica, aunque difieren entre sí, se compenetran e interactúan interdependientemente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento. En este encuadre se ubica la noción de **praxis**, como superación de los momentos antinómicos de la teoría y la práctica en la transformación del objeto de estudio” [Lucarelli, 1994:13, resaltado en el original].

Al respecto, es sugerente lo apuntado por Sierra Sorockinas, en cuanto a la relación entre ambas esferas en el sistema filosófico kantiano: “Varios siglos ha, Immanuel Kant (...) escribía sobre este mismo tema en un texto que han traducido al español con el nombre *Teoría y praxis*, quitándole todo lo genial que tenía el título en alemán: *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* [se propone allí una posible traducción castellana: *Sobre el refrán: eso puede ser correcto en la teoría, pero no funciona en la práctica*]. Para el filósofo alemán la idea central es que la

práctica se sirve de una teoría y, a su vez, la teoría hace lo propio con la práctica” [Sierra Sorockinas, 2016:15-16].

Entre nosotros, la cuestión en examen ha sido satisfactoriamente sintetizada en un reciente trabajo: “Ambas, teoría y práctica, construyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se encuentran en permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente; sin embargo, con frecuencia se ignoran y compiten una con la otra” [Dellavedova, 2015:29].¹⁶

Tal vez una posibilidad de superación de la antinomia –sin perjuicio de los que se señaló con cita de Lucarelli más arriba- pueda estar dada por la idea del *practicum reflexivo* de Schön, el que permitiría que no se recortara la práctica –devaluándola- “a la aplicación de la teoría, y ésta no pierd[a] su valor de herramienta para abordar los problemas e la realidad” [Morandi y Candreva, 1999].

¹⁶ De la Arq. Dellavedova hemos leído también, con sumo provecho, su Trabajo Final Integrador, titulado “Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas en la formación universitaria: Implementación de nuevas estrategias de intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo”, especialmente su capítulo 5 *Marco conceptual*. Puede verse en línea: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49398/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

En cuanto a la caracterización, calificamos a la propuesta como innovadora habida cuenta que es deliberada, planeada y aspira a ser sistematizada, por lo cual no es un mero cambio producido con espontaneidad [Barraza Macías, 2005].

Con ella se buscará una *ruptura* en el inveterado monopolio en el uso de la palabra por parte de los docentes, lo que los ubica en la situación activa y dominante, frente a un numeroso colectivo que permanece aletargado y en una inalterable pasividad.

Monopolio de la palabra por parte del sujeto “profesor” que, podemos presumir, forma parte de prácticas “heredadas del pasado escolástico”, según la hipótesis que arriesgan Marano y Carrera [2014, citado en González y Marano, 2014:263].

Decíamos más arriba que ese rol dominante del docente tiene su correlato del otro lado del espacio áulico con los estudiantes “pasivizados”, quienes encuentran su expresión bloqueada [Prieto Castillo, 1995] y su productividad discursiva, anulada.

Por otro lado, y habida cuenta que proponemos actividades propias del *blended-learning* a efectos de complementar las sesiones presenciales del curso, cabe destacar que aquéllas han de ser concebidas como un nivel suplementario, en el que se incluye parte de la información en formato electrónico [Barberá Gregori *et al*, 2005:3].

En este sentido, como se ha destacado, “no se propone pasar de un aula presencial a un aula virtual por el mero hecho de variar la práctica educativa, sino que, en este marco, la introducción de elementos virtuales puede servir de excusa para diversificar y ampliar los horizontes del aula presencial” [í.d., 5].

IV.- Plan de desarrollo metodológico

IV.-a).- Consideraciones metodológicas: la cuestión del método y lo metodológico

Esta cuestión ha de ser abordada a partir de una conjetura central, cual es que se trató de un tema confinado al olvido durante mucho tiempo. En la década de los '70 se reinserta el lugar del debate en derredor del problema del método y el problema del conocimiento, y de los procesos de continuidad y ruptura, entre otros.

El concepto nuclear a recuperar es **el método como construcción**, idea troncal en el pensamiento de Edelstein, como más abajo veremos.

En efecto, la idea de que el método debe ir adaptándose conforme los contenidos a tratar, por lo cual no es posible un diseño generalista, sino que se deberán ir adoptando diferentes tipos de aquél, tantos como las diferentes temáticas que se deban abordar.

Seguimos en ello la opinión de Ángel Díaz Barriga expuesta en su obra *Didáctica y currículum*: "...no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método" [Díaz Barriga, citado por Edelstein, 1996:80].

Subyacía claramente allí un ataque frontal a las concepciones tecnicistas (no técnicas) del método, que colocaban a este elemento en un pedestal, sacrificando la importancia de los otros.

Ideas que la propia Edelstein reafirma, al recordar un trabajo suyo anterior (1974) en coautoría con A. Rodríguez, expresando que “el método ‘está condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. *Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada.* Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar” [Edelstein, 1996, el resaltado nos pertenece].

Ello decantará, a su turno, en una visión constructivista, que propicia, justamente, el armado o la construcción (como adelantáramos, concepto clave en esta autora) del método de manera casuística, relacionándolo con el contexto.

Ello teniendo en cuenta que la historia constitucional –materia en la que, no lo perdamos de vista, presentamos esta propuesta de innovación- reconoce tres grandes vertientes de contenidos específicos a tratar: la normativa, la institucional y la doctrinaria, aun cuando algunos estudiosos de la cuestión metodológica las fusionen a sólo dos (normativa-institucional y doctrinaria), tal el caso del profesor español y principal referente de la historia constitucional de ese país, Joaquín Varela Suanzes-Carpegna [2007].

La historia constitucional es la disciplina sobre la que, aún en nuestro días, subsisten las discusiones en punto a su genuina autonomía académica; asimismo, no puede soslayarse que convergen en ella diversas miradas que la tornan multidisciplinar (v. gr., está atravesada por el método propio del derecho constitucional, por el de la ciencia política, por el de la historia de las ideas y por el propiamente histórico).

En consecuencia, el enfoque que utilizaremos será el que podemos denominar iushistórico, pues tiene aspectos metodológicos de la historia pero trata sobre fenómenos jurídicos que pasaron en el tiempo [García Belaúnde, 2000]; es decir, esa mirada plural en lo metodológico debe decantar en la construcción de “un espacio de encuentro, un canal de diálogo, un puente que una a las ciencias sociales con el derecho”: un puente metodológico en palabras de Kunz y Cardinaux [2003:12].

Ahora bien, dado que en una explicación histórica intervienen fenómenos económicos, sociológicos, psicológicos y ello deriva en una multiplicidad de generalizaciones que pueden encontrarse [Schuster, 1982:99], el necesario recorte de aquella impone que sólo se consideren los aspectos jurídicos del tema a investigar, pues de lo contrario la amplia gama de efectos y consecuencias sería inabordable.

Asimismo, cabe señalar una cuestión semántica de gran importancia a efectos de diferenciar las respectivas esferas del “método” y la “metodología”.

El conjunto de procedimientos, el complejo instrumental, suele ser denominado, con error, como “metodología”; recordemos que, al respecto, para Sautu la metodología es

“...una construcción del investigador; en este caso, de un conjunto de procedimientos para la producción de la evidencia empírica” [2005:151].

Sin embargo, como lo hace notar Thenon [2005] la “metodología” ha de estudiar las razones para la adopción de las reglas del método, la lógica de éste, la estructura y el encadenamiento lógico de aquéllos procedimientos científicos, motivo por el cual al referirnos al acervo de herramientas y procedimientos debemos reservarnos el uso excluyente del término “método” y no “metodología”.

Para finalizar este capítulo, cabe referir que serán **propósitos** de las actividades propuestas en el marco de la propuesta innovativa:

Asumir la legitimidad de la demanda de los alumnos de actividades prácticas, reconociéndoles un mayor protagonismo y haciéndolos sentir partícipes centrales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; ello supone desplazar del rol pasivo al estudiante hacia uno más activo, para desterrar hábitos *entrópicos*, o sea, aquellos en que todo se reduce a la mera comunicación o traspaso de información.

Esa situación cuasi-patológica genera el vicio de la entropía, concepto elaborado por Wiener del que hizo un espléndido uso Prieto Castillo [1995:77]:

“Cuando la práctica de esta última [de la tarea pedagógica] se reduce a la transmisión de información, la tendencia comunicativa es necesariamente entrópica. No sucede gran cosa en las relaciones interpersonales, sólo una voz se desenvuelve con pereza,

no hay intercambio, apenas fluye (cuando fluye) un discurso. La entropía es literalmente antipedagógica...”.

Se busca, además de la comprensión de temas sustanciales y tópicos nodales en historia constitucional, lograr la adquisición temprana de habilidades y herramientas que le permitan desenvolverse eficazmente en la vida profesional al futuro abogado, que muchas veces demandará poner en práctica destrezas argumentativas.

Cabe, por último, una aclaración a manera de cierre de este apartado. Lo recién expuesto, en torno a fomentar el dominio y desarrollo de habilidades y destrezas argumentativas, de ninguna manera debe entenderse como una entronización de la formación exclusiva y excluyente de abogados litigantes.

Por el contrario, estamos convencidos, siguiendo a Morello, que “[l]a Universidad no debe formar sólo un estilo del abogado, el que en lo adversarial lucha para vencer al otro. La sobrecarga de conflictos obliga a la disuasión y a los métodos alternativos de composición de litis. Generar desde las Casas de Estudios una cultura encaminada no sólo a hacer justicia sino, además, y en grado preferente (pequeñas causas, protección de los consumidores, etc.), a *asegurar la paz social*; una convivencia normal que no sea dominada por las tensiones y conflictos, el vencer y el ganar, sino por el diálogo y la composición directa que no deje el sabor amargo del vencido” [Morello, 2005:34; resaltado en el original].

IV.-b).- La importancia de la reflexión crítica sobre el trabajo docente.

Partimos, en lo relativo a este tópico, de los lineamientos e ideas que fueron presentados en las exposiciones a cargo de la Doctora G. Edelstein en el espacio curricular “Investigación e intervención en la práctica docente universitaria”, en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (abril de 2016).

De manera liminar, cabe destacar la primer noción que se nos acerca, según la cual la reflexión es concebida como *reconstrucción crítica de la propia experiencia*, tanto individual como colectiva [Edelstein, 2000]; concepción ésta que resulta útil, pues permite superar debates inconducentes al respecto por falta de univocidad de los términos reflexión y reflexividad, de los que han surgido significados distintos.

Esa reflexión debe darse, para utilizar las palabras de la autora, mediante un “esfuerzo de inmersión consciente” del sujeto, en nuestro caso del docente, en la esfera de su experiencia, en un acervo o repertorio en el que se cuentan connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas [íd.].

Podemos conjeturar que el aporte de esta mirada clarificadora reside en que permite sumergirnos, con rendimiento, en las ideas de Donald Schön, tal vez el autor que más ha trabajado en torno a la necesidad de la formación de profesionales reflexivos. Se ha puesto de relieve, asimismo, la necesidad de los procesos y la práctica reflexiva para

evitar el carácter acrítico y conservador en las prácticas docentes [Edelstein y Coria, 1995:85].

En cuanto a las opciones metodológicas idóneas para favorecer los procesos de reflexión acerca de las prácticas docentes, se ha destacado especialmente al taller, en tanto conforma “un dispositivo analizador privilegiado” [Edelstein, 2000:7] para lograr aquéllos.

Este “espacio para pensar y pensarse” requiere, no obstante sus bondades, de un esfuerzo por parte de los participantes (los *practicantes-talleristas*), ya que se echará luz sobre procesos con fuertes implicancias personales y estará impregnado por la evaluación que implica el ser mirado por otros, en este caso, pares docentes y aún el docente coordinador del taller.

Por ello, destacan Edelstein y Coria [1995:85], será necesario generar un clima que permita “una actitud de indagación en profundidad”. En ese medio, donde debe imperar la confianza, y en el ámbito donde se conjugan lo individual con lo grupal, deberá estar presente, además, la suficiente libertad para que fluyan y circulen las ideas y, sobre todo, para que se intercambien experiencias entre los talleristas entre sí y aún con el docente coordinador.

IV.-c).- Actividades

Las actividades propuestas para desarrollar en el espacio de trabajos prácticos son de variada naturaleza:

1.- Van desde técnicas didácticas -no necesariamente novedosas, pero siempre efectivas- como el *role-playing* o juego de roles o simulación, herramienta que utilizaremos, v. gr., a fin de abordar el conocimiento de un tema sustancial (discusión del Acuerdo de San Nicolás en la Legislatura de la provincia de Buenos Aires en junio de 1852), contenido en la Unidad X del programa de la asignatura Historia Constitucional. En esta modalidad propuesta, intervendrán de manera más activa, pues representarán los personajes históricos involucrados (Bartolomé Mitre, Dalmacio Vélez Sársfield, Francisco Pico, Vicente Fidel López y Juan María Gutiérrez) un total de cinco estudiantes.

Cada uno desarrollará –con los argumentos históricamente utilizados en la disputa legislativa- un discurso político-jurídico, de acuerdo a los posicionamientos que tuvieron lugar en esas jornadas (Mitre y Vélez Sársfield en contra del Acuerdo de San Nicolás y Pico, Gutiérrez y López a favor). Los participantes deberán adecuar el discurso a un lenguaje comprensible para todos los oyentes.

Sin perjuicio de ello, es importante que el resto de los alumnos tengan un rol también activo, para lo cual se les pueden asignar la representación de papeles de cronistas y

periodistas de la época: ello es particularmente relevante pues se debe registrar el desarrollo de la clase para poder formular conclusiones y proceder a la evaluación de la actividad.

El docente responsable actuará como árbitro y moderador del debate.

Controlará el normal desarrollo de los discursos, llamará al orden a los simpatizantes de cada facción en pugna (en el caso de que se decida que algunos estudiantes asuman dichos papeles, tópico que puede ser suprimido) y tomará nota, registrando, los aspectos más salientes de cada intervención.

Además, será el encargado, junto a los ayudantes-alumnos y/o ayudantes adscriptos de efectuar el registro de los principales puntos de interés que vayan surgiendo en el desarrollo de la clase, así como las incidencias que se planteen, interrogantes que surjan, deficiencias que se observen, etcétera.

Se prevén, básicamente, tres etapas o fases [Jordán Enamorado y Peña Ramos, 2012], que para nosotros deberían ser: la preparación de la actividad, el desarrollo propiamente dicho del juego de roles y la evaluación de la actividad

Etapa de preparación de la actividad: En la fase de preparación, los participantes recibirán un texto del docente responsable (publicación con referato de la Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata), el que, asimismo, ha de ser reenviado como lectura básica sugerida para el resto de los estudiantes de la cursada, con una semana de antelación.

Se intercambian correos electrónicos durante dos semanas entre el docente responsable y los participantes y también se dedica un espacio específico a modo de tutoría en la última clase, previa al desarrollo del ejercicio de simulación.

Vía correo electrónico se hacen, además, aportes y sugerencias bibliográficas más específicas, se repasan los argumentos y se precisan cuestiones tales como el tiempo de cada intervención (se establece en cuatro minutos por cada personaje), más dos minutos adicionales para ejercer una réplica de los argumentos de la posición antagónica.

Los estudiantes que intervendrán de un modo menos activo deberán ir tomando apuntes y notas de las principales incidencias; podrán, una vez terminada la simulación hacer preguntas a los participantes y al docente responsable.

Estudiosos de la referida técnica aplicada a las ciencias jurídicas ha sugerido realizar no más de dos o tres experiencias de este tipo por curso y reiterarlas en ediciones sucesivas a fin de que el docente responsable pueda afinarlas [Gordillo, 1999].

2.- Otra de las actividades innovadoras propuestas la hemos de desarrollar en función de las experiencias verificadas a lo largo del espacio curricular “Investigación e intervención en la práctica docente universitaria”, a cargo de la Dra. Gloria E. Edelstein, en el marco de esta Especialización en Docencia Universitaria, y que gira en derredor de la narrativa como estrategia didáctica en el aula.

Aquí partimos de diversos textos sugeridos para el mencionado Seminario, en especial el de Arnau [1995] y, en menor medida, el de Cifali [2005].

El primero de ellos comienza con una afirmación que, por elemental que sea, no deja de ser reveladora de un abanico inmenso de posibilidades: *los humanos somos personas narradoras* [Arnau, 1995:64]. Ello implica que las personas tenemos una natural propensión a narrar nuestras experiencias, tanto individuales como sociales.

En este sentido, las ventajas de la narrativa como instrumento didáctico son múltiples, entre las que encontramos el permitir exponer una realidad en la que conviven dificultades, contrastes y que es pasible de diversas interpretaciones así como de diferentes identificaciones con los personajes y el ambiente, y no una presentación de los hechos ubicados en categorías de análisis lógicas o formales. En menos palabras: “a través de la narración se puede plasmar y construir una realidad abierta al diálogo y a la complicidad con quien lea el texto” [í.d., 66].

Por su lado, Cifali, desde la perspectiva de las prácticas y la actividad docente en la disciplina psicoanalítica, nos habla del *placer de la escritura* y del rol que puede jugar el relato dentro del enfoque clínico. De allí nos interesa particularmente recuperar, las motivaciones y disparadores que pueden emanar de un relato construido en el aula.

En primer lugar, “capta la atención del oyente, transforma la calidad de escucha” [Cifali, 2005:194]. Esa captura de la atención del oyente (que podría ser cualquiera de nuestros alumnos) se erige como una ventaja que debe ser debidamente sopesada,

habida cuenta el dato -teñido de cierta subjetividad, hay que admitirlo- que resulta una dificultad para los docentes obtener (o mantener) esa atención por parte de los estudiantes.

En segundo término, el relato permite al oyente efectuar asociaciones, ver similitudes, verificar diferencias. Esa miríada de relaciones que se generan en quien escucha o lee el relato *provoca, en cada uno, una transformación* [íd., 195].

Conectemos estas ideas con una de las ejercitaciones propuestas en el marco del referido Seminario: la lectura en subgrupos de un breve cuento de Mario Benedetti ("*Beatriz, la polución*"), en el que, a través de la mirada y las palabras de una niña nos asomamos a distintas dimensiones de problemáticas del mundo adulto, tales como la sexualidad, la contaminación y el medio ambiente, la temática de la prisión por causas políticas, etcétera. El texto de Benedetti deliberadamente utiliza la textura abierta de las palabras, juega con la vaguedad y ambigüedad del lenguaje.

Los docentes asistentes al Seminario leímos, interpretamos y recreamos en un breve texto, que después fue puesto en común en las instancias plenarios que sucedían a los trabajos en subgrupos, esas dimensiones: los resultados fueron sorprendentes por la cantidad de ángulos y puntos de vista que se fueron descubriendo.

Esa fructífera experiencia nos sugirió la idea de reproducirla –con las variantes que seguidamente se explicitarán- en el curso de Historia Constitucional a nuestro cargo.

La actividad consistiría en la lectura grupal de un sugerente texto de Jorge Luis Borges

(“*Diálogo de muertos*”) cuya trama consiste en un encuentro ficticio, en un ámbito también imaginario (pongamos, por caso, el *Purgatorio*) entre Rosas y Facundo Quiroga. Las pocas páginas del cuento discurren en torno a los reproches que el segundo le lanza al primero y las respuestas de éste a aquél, que incluyen cavilaciones de orden metafísico.

Sin embargo, su pertinencia para la asignatura en la que nos desempeñamos, está dada porque a través de los rasgos y los perfiles de los personajes se pueden ir trazando líneas acerca de sus ideas políticas y sus respectivos proyectos de país (puede verse con claridad, p. ej., el antagonismo entre Buenos Aires y el interior profundo de la Argentina simbolizado en los arenales de La Rioja): lo cual está comprendido en las Unidades IX.7 y X.5 del programa vigente de cursos por promoción de la Cátedra I de la referida asignatura.

A continuación, se propondría a los alumnos que trabajen en subgrupos de hasta cuatro integrantes, pero cuya característica central deberá ser la heterogeneidad en la conformación de esos subconjuntos, pues como se ha puesto de relieve ello induce a la ayuda entre los estudiantes [Litwin, 2008:107].

Es importante destacar, como lo pusiera de manifiesto G. Edelstein, que el profesor debe ser quien *imparta directivas, fije reglas* (de tiempo, de espacio –microespacios-) y *asuma la dirección* del conjunto. También será quien disponga y re-disponga el material y *prevea las eventualidades* que puedan plantearse en el desarrollo de las actividades.

En cuanto a la ubicuidad física del docente, esta será –generalmente- enfrente de los subgrupos; los interrogará y formulará propuestas, *impartiendo nuevas directivas*.

Seguidamente, y de esta forma organizados, se les pedirá que ideen y escriban una pequeña narración en la que den cuenta de un juego discursivo, un duelo retórico, entre personajes cuyo ideario político interesa analizar en el curso de Historia Constitucional, v. gr., entre F. Ramírez y J. G. Artigas; entre Urquiza y Mitre, entre Alberdi y Sarmiento, entre otras posibilidades.

El docente a cargo del curso podrá optar por una nueva ubicación física dentro del espacio áulico: ahora podrá *circular libremente entre los subgrupos*, incentivando la participación de los distintos integrantes de éstos e intentando dar respuesta a las dificultades que van surgiendo. En cuanto al tiempo, no obstante haberse establecido el marco temporal de la actividad, podrá *flexibilizarse*, pues es uno de los *puntos negociables* entre docente y alumnos.

La instancia de puesta en común comprende la lectura grupal de los relatos escritos por los diversos subgrupos y, fundamentalmente, la construcción de los perfiles políticos de los personajes históricos y sus ideas en torno a la organización de la república.

En síntesis, las etapas de la actividad serían:

1. Lectura del texto
2. Escritura de un nuevo texto

3. Puesta en común
4. Exposición de sus relaciones con los contenidos del programa de la materia
5. Elaboración y formulación de conclusiones

Recuperamos aquí, además de las ideas recogidas en los encuentros presenciales del Seminario, una noción presentada por el profesor mendocino Daniel Prieto Castillo, quien preconizara la utilización del recurso denominado *texto paralelo*, entre cuyos beneficios se cuenta que el alumno materializa su aprendizaje en un producto propio, se vuelve autor, redacta, escribe, se expresa y logra un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje [1995:84].

Asimismo, interesa retomar la idea de *negociación* de determinados puntos entre docentes y alumnos, tal como fuera sostenido por G. Edelstein, por ejemplo: como dijéramos más arriba, cuestiones relativas al tiempo de trabajo en la actividad, el que podría flexibilizarse.

En uno de los encuentros hubo oportunidad de ejercitar esa negociación: el caso se dio con la conformación de los subgrupos en el que se autorizó exceder el número previsto para que una docente cursante no quedara sin subgrupo de trabajo. Es que en definitiva, *lo que no se negocia son las macrodecisiones*; por el contrario, los asuntos *micro* (integración de los subgrupos, tiempo de descanso, plazos de entrega, etcétera) sí son pasibles de negociación.

3.- Planificación de actividades prácticas áulicas con base en una exposición del docente y la elaboración de un cuestionario

A modo de ejemplo, consignaremos la planificación de una clase de índole práctica a desarrollar sobre el tema *“El Prefacio del Fragmento preliminar al estudio del derecho”* de Juan Bautista Alberdi, en la que se buscará, ante todo, incentivar la participación de los alumnos. Los contenidos impartidos deberán articularse, necesariamente, con los abordados tanto en la clase del Profesor Titular de la Cátedra cuanto con los trabajados en el espacio a cargo del Profesor Adjunto.

En orden a la sucinta parte teórica, la misma estará a cargo del docente quien expondrá, en primer lugar y de manera introductoria, el marco histórico-social de la *década de 1830*, tanto en Europa –mencionando especialmente los sucesos revolucionarios de ese año en Francia, el cambio en la monarquía de ese país y los intelectuales involucrados- como en el escenario rioplatense –el segundo gobierno de Rosas y las tensiones políticas subyacentes.

A continuación, se dará el marco conceptual básico del *Romanticismo* y su proyección al campo jurídico, el *Historicismo*, haciendo especial mención a la figura y las ideas de F.C. de Savigny y sus divulgadores (E. Lerminier, etc.). Aquí, según entendemos, se daría una de las *“manifestaciones de la articulación entre clases teóricas y prácticas”* de las que nos habla Calvo [2011], en las que el docente ejemplifica conceptos que permitan ilustrar y comprender mejor su significado.

Seguidamente, se pasará a exponer acerca del *Salón Literario* en el Buenos Aires de 1837, las principales figuras allí congregadas (Alberdi, Echeverría, Sastre, Gutiérrez, López, etc.), mencionando brevemente sus principales obras y las influencias recibidas.

Se pasará, entonces, a focalizar el pensamiento de Alberdi en sus años juveniles, mencionando, entre otros aspectos, la formación recibida, los autores en que abrevaba, y sus primeras manifestación públicas: el *Fragmento preliminar...* y el discurso dado en oportunidad de la apertura del Salón Literario. Se buscarán establecer las líneas comunes de ambas piezas.

Se trabajará especialmente sobre el *Prefacio* y las ideas más importantes allí vertidas por Alberdi: la formación de una conciencia nacional en todos los aspectos (filosófico, jurídico, artístico, económico, etc.), el rechazo a lo exótico o foráneo, su concepción del derecho, la importancia del elemento filosófico y del elemento histórico para su comprensión cabal, la diferencia entre el derecho y las meras leyes, la formación del abogado, etcétera. También se intentará desarrollar los tópicos más importantes de la parte dogmática del *Fragmento preliminar...*: v. gr., su opinión en lo relativo al derecho criminal y las sanciones penales.

Los alumnos, una vez recibida la explicación por parte del docente, y asumiendo que el texto ha sido previamente leído, pasarán a contestar de manera individual un cuestionario.

Algunas de las preguntas y consignas serán:

- 1.- Indique los principales autores citados por J. B. Alberdi en el *Prefacio*, y señale en qué corriente filosófico-jurídica se enrolan.
- 2.- ¿El Historicismo de Alberdi era decidido o atemperado? Según cuál sea su respuesta, justifique brevemente.
- 3.- ¿En qué se distinguía el Derecho de las leyes?
- 4.- ¿Cuál era el ideal de formación del abogado que Alberdi proponía?
- 5.- ¿Qué materias o asignaturas proponía en el curso de esa formación?
- 6.- Compare las ideas al respecto volcadas en el *Fragmento preliminar...* con las que identifique en la *Carta a un joven abogado* de 1850 y en los capítulos XIII y XIV de las *Bases*: ¿Qué similitudes y qué diferencias encuentra? Desarrolle en no más de quince o veinte renglones.
- 7.- ¿Cuál era su opinión en materia penal? ¿En qué autor/es se basó?
- 8.- ¿Qué tema se debatía en esa época en materia penal?

A continuación, se expondrán algunas herramientas y medios tecnológicos que podrán ser utilizados para la realización de las actividades propuestas y/o su complementación con las que se realicen de forma presencial en el aula. Para ello, aprovecharemos la plataforma moodle “AulasWeb”, diseñada por la Dirección de

Educación a Distancia y Tecnologías de nuestra Universidad,¹⁷ la que ya ha sido indicada en propuestas contenidas en Trabajos Finales Integradores en el campo de las Ciencias Jurídicas.¹⁸

Foros de debate, pues nos permitirán impulsar discusiones y debates en línea en las que los intervinientes se podrán incorporar en diferentes momentos, por ejemplo en horarios nocturnos o los fines de semana.

Se realiza a través de una página web que permite acceder al foro y a los diferentes mensajes que se van volcando en él.

Se puede aprovechar el servicio de la UNLP de entornos virtuales que se utiliza, por ejemplo, para algunas asignaturas de la Especialización en Docencia Universitaria. Está sobradamente comprobada la eficacia de esta técnica, que ha permitido incentivar el interés de los alumnos y hacerlos sentir verdaderos y principales protagonistas del proceso educativo.

Cabe señalar que dicha actividad será precedida por una explicación exhaustiva del marco histórico, político y jurídico por parte del docente y la constatación por éste de las lecturas generales y especiales indicadas oportunamente.

¹⁷ Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, Prosecretaría de Grado, Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías (<https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>).

¹⁸ V. el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Abog. Julia Espósito (2014), titulado “Propuesta pedagógica para la Cátedra 2 de Derecho Internacional Público de la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales -UNLP-”.

Finalmente, en conjunto, docente y alumnos pasarían a elaborar conclusiones que resuman el material trabajado y debatido.

Charlas en chat (IRC, Internet Relay Chat), o conversaciones entre dos o más usuarios de internet, que permite –a diferencia del foro recién explicado- una comunicación de tipo sincrónica, es decir, que los participantes se comunican en tiempo real, lo que lo acerca a una conversación presencial por la característica de inmediatez.

Se podrían utilizar también combinados con algunas redes sociales, por ejemplo Facebook, con un grupo cerrado conformado por los integrantes del equipo docente y los estudiantes.

Audioconferencias o videoconferencias: sería un recurso especialmente propicio para los espacios virtuales de trabajos prácticos, es decir, para aquellos que podrían ser seguidas desde el propio domicilio de los estudiantes u otro lugar donde éstos se congreguen (v. gr. un centro regional o una biblioteca).

Se podría también grabar una videoconferencia y subirla a You Tube facilitando aún más la difusión de los contenidos tratados.

Optimización de las cátedras virtuales de la propia Facultad. Si bien es una valiosa herramienta, utilizada desde hace unos años en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se podría optimizar su utilización incluyendo aún más materiales o links a sitios, páginas o blogs de especial relevancia e interés.

Utilización de blog de la cursada. Es un recurso valiosísimo que, entre otras cosas nos puede servir para: brindar la información inicial sobre las características del curso, la metodología de evaluación que utilizaremos, la información que no llegamos a proporcionar en los espacios de trabajos prácticos presenciales, diversas novedades que puedan ir surgiendo, las consignas de los trabajos prácticos, responder interrogantes o dudas que nos van planteando los estudiantes, fomentar debates y discusiones, etcétera.

Se destaca, en esta herramienta, que permite una comunicación mucho más fluida [Bovino, 2011] y termina con la imposibilidad de que la interacción sea sólo en el espacio de las clases presenciales.

Utilización de la técnica del *One Minute Paper*. También inscripta dentro de los esquemas organizativos de cursos bajo la modalidad del Blended Learning, la técnica del *One Minute Paper*, es muy utilizada en universidades españolas y permite la evaluación de la eficacia de una clase brindada tanto sea bajo forma presencial como virtual, buscando obtener información sobre lo que los estudiantes están aprendiendo en cada sesión de clase, a efectos de introducir cambios y formular correcciones.

Se trata simplemente de formular dos o más preguntas, muy sencillas (del tipo: ¿Qué cree que ha sido lo más importantes de esta clase?, ¿Qué ha sido lo más confuso?, etc. [Martínez, Huguet y Marín, 2014]). Las preguntas han de ser claras, fáciles de

contestar y deben versar sobre las clases que se ha impartido inmediatamente antes de que se las formulen.

Aporta resultados fáciles de analizar, en poco tiempo y permite reflexionar acerca de las dificultades que se observan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual la transforma en un instrumento de retroalimentación.

También se pueden adicionar otras preguntas que lleven, por ejemplo, a la posibilidad de conectar contenidos y saberes de otras asignaturas. En el caso de nuestra materia (Historia Constitucional), ello podría servir como enlace con contenidos de materias que se ven de manera coetánea (Introducción a la Sociología), como asimismo de las que se verán después (Derecho Político, Derecho Constitucional, Derecho Público Provincial y Municipal).

IV.-d).- Responsables

Será responsable directo de las actividades programadas el Jefe de Trabajos Prácticos (o quien lo sustituya de modo permanente o provisorio).

Contará con la colaboración estrecha de los auxiliares docentes (Ayudantes Diplomados de Primera Categoría) y de los adscriptos a la cátedra, si los hubiere, así como de los ayudantes alumnos.

Desde ya que actuarán de manera coordinada con el Profesor Titular de la cátedra y los Profesores Adjuntos o a cargo de los cursos por promoción.

IV.-e).- Recursos necesarios

Los recursos humanos necesarios para el desarrollo de las actividades coincidirán, necesariamente, con el equipo docente arriba referenciado. En cuanto a los recursos materiales, estos dependerán de cada actividad en particular, dada la diversa naturaleza de las que se proponen.

Así, tan sólo necesitaremos el espacio áulico, el mobiliario propio de éste, los textos y una computadora para enviar y recibir consultas vía mail en el caso del juego de roles o ejercicios de simulación. En cambio, en otras actividades, sobre todo en las semi-presenciales, nos serviremos de la plataforma virtual, con su pertinente software, al que ya se hizo referencia.

IV.-f).- Evaluación del proyecto. Etapas

Toda estrategia didáctica innovadora requiere de un proceso posterior de relevamiento y reflexión, para que "...se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron. El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiene un puente a la teorización" [Litwin 2008:102].

A su vez, dado que una de las características fundamentales de una estrategia verdaderamente innovadora consiste en su perdurabilidad en el tiempo (el rasgo de

“duradera” de que nos habla Arturo Barraza Macías [2005]), se hace indispensable llevar un registro de las actividades que se van desarrollando a efectos de su evaluación y comparación entre las sucesivas ediciones de las mismas.

En este sentido, se consigna aquí la necesidad de los registros de las actividades llevados a cabo por el docente para tener un archivo de experiencias que permita formular ajustes y su mejora continua.

Luego de las actividades (por ejemplo, del role playing) se entregará a cada uno de los alumnos un breve cuestionario acerca de la experiencia, para tener registro de las opiniones por escrito. Dicho cuestionario será anónimo para garantizar la mayor libertad posible en las respuestas que se brinden.

Formarán parte de la encuesta las siguientes preguntas:

- 1.- ¿La experiencia le resultó interesante? ¿Por qué?
- 2.- ¿Considera que le habría resultado más útil o satisfactorio el desarrollo de esos contenidos bajo la modalidad de una clase tradicional centrada en el profesor (“magistral”)? ¿Por qué?
- 3.- De los temas que ya ha estudiado del programa de la asignatura ¿respecto de cuáles le hubiera interesado que se aplicara la técnica del “juego de roles”?
- 4.- ¿Qué le parece pertinente modificar?
- 5.- ¿Qué formas de trabajo en el aula le hubiera interesado que se aplicaran en el curso?

6.- Otras sugerencias

A modo de **cronograma**, se establece el siguiente:

1. Diseño provisorio de actividades a desarrollar y contenidos a tratar en los espacios de trabajos prácticos (un mes)
2. Primera ronda de reuniones intra-cátedra (dos reuniones quincenales, un mes)
3. Ajuste del diseño provisorio (quince días)
4. Segunda ronda de reuniones intra-cátedra (dos reuniones semanales –quince días-)
5. Ejecución parcial de las actividades (dos meses)
6. Evaluación del proceso (un mes)
7. Formulación de conclusiones (quince días)
8. Presentación de un informe final (quince días)
9. TOTAL siete (7) meses

IV.-g).- Instancias de comunicación y socialización

Se prevé la presentación de resultados y la comunicación de experiencias en foros y reuniones pertinentes. Por ejemplo, en los Encuentros de Profesores de la Asociación Argentina de Derecho Constitucional (en los que tienen lugar paneles o mesas temáticas acerca de la “Enseñanza del Derecho Constitucional” –incluyendo a Historia

Constitucional-); en las jornadas organizadas por la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata; en próximas ediciones del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, evento académico que presta especial atención a estas temáticas [González *et al.*, 2011] y en Congresos o Jornadas de Enseñanza del Derecho, como el que tuvo lugar el pasado mes de octubre en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de nuestra Universidad (<http://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/>).¹⁹

V.- Documentos y normativa referenciada

Actas del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Colección de las actas desde el año 2003 al 2016, ambos inclusive, disponible en línea: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/institucional-jursoc/consejo-directivo/ver-actas>

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). Disponible en línea: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf

Disposición del Presidente de la UNLP N° 501, del 14 de diciembre de 2015

Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 1678/16

¹⁹ Al respecto, cabe consignar que hemos participado con una intervención, a modo de ponencia, en dicho Congreso, en el Eje “La Enseñanza de la Historia en el Derecho”, que tuvo lugar el día 21 de octubre de 2016, a las 9:00 horas, y cuyo título fue “La narrativa en investigación educativa y como estrategia didáctica en el aula”.

Resolución del H. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP N° 336/13. Disponible en línea:

[http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/resolucion336.jp](http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/resolucion336.jpg)

g

Resolución del H. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP N° 454/14

Resolución del H. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP N° 82/15

Resolución del H. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP N° 202/15

VI.- Otros Trabajos Finales Integradores de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP analizados

Correa, María Verónica (2014). “La tarea del Jefe de Trabajos Prácticos. Una aproximación exploratoria de su configuración en la Cátedra de Fisiología y Física Biológica de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP)”. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (Directora Mag. Glenda Morandi). Disponible en línea:

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44910/Documento_completo_.pdf?s](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44910/Documento_completo_.pdf?sequence=1)

[equence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44910/Documento_completo_.pdf?sequence=1) [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2016].

Dellavedova, María Gabriela (2014). “Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas en la formación universitaria: Implementación de nuevas estrategias de intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo”. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (Directora Mag. Glenda Morandi). Disponible en línea: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49398/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1 [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2016].

Espósito, Julia (2014). “Propuesta pedagógica para la Cátedra 2 de Derecho Internacional Público de la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales -UNLP-”. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (Directora Mag. Mónica Gabriela Ros). Disponible en línea: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45091/Documento_completo.pdf?sequence=1 [Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2016].

VII.- Bibliografía utilizada para la elaboración del Trabajo Final Integrador

AA. VV. (2016). Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía – Escribanía. Camino a lo nuevo. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, libro en soporte electrónico, disponible en línea:

http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/planes_estudio_abogacia_escribania.pdf

Abate, Stella Maris y Verónica Orellano (2015). “Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso”, EN *Trayectorias universitarias*, Volumen 1, Número 1, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 3-11.

Disponible en línea:

<http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/229/showToc> [Fecha

de consulta: 10 de noviembre de 2016].

Arnaus, Remei (1995). “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica”. En: Jorge Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes

Arteaga Martínez, Blanca; María Luisa López Huguet y Marta Ruíz Marín (2014).

“La formación pedagógica y didáctica del docente de grado en derecho online. Implementación de la técnica one minute paper”, EN *Academia*. Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 12, Número 23, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 133-153

Barberá Gregori, Elena y Antoni Badia Garganté (2005). “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”, EN *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Volumen 2, número 2. Disponible en línea

<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> [Fecha de consulta 24 de agosto de

2016].

Barraza Macías, Arturo (2005). *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa*, EN *Innovación educativa*, volumen 5, número 28, Instituto Politécnico Nacional, México, septiembre-octubre, pp. 19-31.

Bianco, Carola y María Gabriela Marano (2008). "La formación de los abogados y la lucha por el Derecho. Apuntes para la vinculación entre la constitución del campo jurídico en el contexto latinoamericano y la enseñanza del Derecho. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP", en IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 13-15 de noviembre.

Borges, Jorge Luis (1998). "Diálogo de muertos". En *El Hacedor*. Barcelona. Alianza Editorial

Bourdieu, Pierre y Gunther Teubner (2005). *La fuerza del derecho*. Estudio preliminar y traducción de Carlos Morales de Setién Ravina. Bogotá. Siglo del Hombre Editores-Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes-Instituto de Estudios Sociales y Culturales-Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana.

Bovino, Alberto (2011). "¿Soy un 'blawgger' o un abogado que da clases?", EN *Academia*. Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 9, Número 17, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pp. 51-65

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana

Calvo, Gladys Rosa (2011). "La articulación teoría y práctica en las instancias curriculares de formación en investigación de las carreras de grado universitarias". EN *Anuario 2011 del IICE*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en línea: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/indic_e_a.htm [Fecha de consulta: 28 de septiembre de 2016].

Cardinaux, Nancy (2008). *La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho*, EN: José Orler y Sebastián Varela (compiladores), *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*. La Plata. Edulp, pp. 179-196.

Cardinaux, Nancy y Manuela G. González (2003). "El derecho que debe enseñarse", EN *Academia*. Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 1, Número 2, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Cardinaux, Nancy y Laura Clérico (2005). "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de los abogados", EN Nancy Cardinaux et al. (coord.), *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Celman de Romero, Susana (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. EN *Revista del IICE*, Número 5, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Cifali, Mireille (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En: Léopold Paquay y otros (coordinadores), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Fondo de Cultura Económica

Cochran-Smith, Marilyn y Susan L. Lytle (2003). "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". Traducción al castellano de Pilar Cercadillo. En: Ann Lieberman y Lynne Miller (eds.), *La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona. Octaedro

Cruz, Verónica (2015). "Las prácticas pre-profesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica", EN *Trayectorias universitarias*, Volumen 1, Número 1, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 12-19. Disponible en línea: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/229/showToc> [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2016].

De Alba, Alicia (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Dellavedova, María Gabriela (2015). "El proceso de construcción metodológica como organizador de las articulaciones entre teoría y práctica en la formación universitaria", EN *Trayectorias universitarias*, Volumen 1, Número 1, Universidad Nacional de La

Plata, La Plata, pp. 28-40. Disponible en línea: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/229/showToc> [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2016].

Edelstein, Gloria E. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", EN Edelstein, Gloria; De Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México. Paidós, pp. 75-90.

Edelstein, Gloria E. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, N° 17. Buenos Aires. Miño y Dávila-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Edelstein, Gloria E. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (compiladoras), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del Estante editorial

Edelstein, Gloria E. y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz

Fernández Sarasola, Ignacio (2008). "Sobre el objeto y el método de la historia constitucional española". EN: *Teoría y Realidad Constitucional*. N° 21, 435-446. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2707676.pdf> [Fecha de consulta: 4 de marzo de 2016].

Gajate, Rita Marcela (2016). *¿Cuán práctica es la enseñanza práctica en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales?*, trabajo presentado en el Congreso de Enseñanza del Derecho (20 al 21 de octubre), La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en línea: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/practica/gajate-rita.pdf> [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2016].

García, Carlos (2007). "De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizajes en el proceso de convertirse en profesor on line", EN Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, Año 3, Número 1, pp. 41-66

García Belaúnde, Domingo (2000). "Bases para la Historia Constitucional del Perú". EN: *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva serie, Año XXXIII, N° 98, mayo-agosto, pp. 547-594. Disponible en línea: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bmd/article/view/10443> [Fecha de consulta: 4 de marzo de 2016].

González, Manuela Graciela y María Gabriela Marano (2014). "Algunas reflexiones para seguir debatiendo", EN: González, Manuela G. y María Gabriela Marano (compiladoras), *La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones*. La Plata. Imás, pp. 263-278.

González, Manuela Graciela y Cardinaux Nancy [editoras] (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. Disponible en línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35274>

González, Manuela Graciela; María Gabriela Marano; Carola Bianco y María Cecilia Carrera (2011). "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", EN *Academia*. Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 9, Número 17, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pp. 175-218

Gordillo, Agustín (1999). *El método en derecho*. Madrid. Civitas.

Guibourg, Ricardo (2012). "Función y método en el nivel universitario", EN *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 10, Número 19, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pp. 15-29.

Ickowicz, Marcela (2011). "Universidad y formación. Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario". EN *Anuario 2011 del IICE*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en línea: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/indic_e_a.htm [Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2016].

Jordán Enamorado, Javier y José Antonio Peña Ramos (2012). *El "role-playing" en los estudios de política internacional y resolución de conflictos*, EN REJIE (Revista Jurídica de

Investigación e Innovación Educativa), número 5, enero, pp. 207- 216; disponible en

línea: http://www.academia.edu/8611263/EL_ROLE-

[PLAYING EN LOS ESTUDIOS DE POLITICA INTERNACIONAL Y RES](http://www.academia.edu/8611263/EL_ROLE-PLAYING_EN_LOS_ESTUDIOS_DE_POLITICA_INTERNACIONAL_Y_RESOLUCION_DE_CONFLICTOS)

[OLUCION DE CONFLICTOS](http://www.academia.edu/8611263/EL_ROLE-PLAYING_EN_LOS_ESTUDIOS_DE_POLITICA_INTERNACIONAL_Y_RESOLUCION_DE_CONFLICTOS)

Kunz, Ana y Nancy Cardinaux (2003). *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesisistas*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Lefevre, Rosana Gabriela y Gabriela Verónica Esteban (2014). “Blended Learning. Nuestra experiencia aplicada a estudiantes de Derecho Comercial”, EN *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 12, Número 23, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pp. 229-251

Levaggi, Abelardo (2006). *Orígenes de la Universidad de Buenos Aires. La Academia de Jurisprudencia*, EN: IUSHISTORIA. Revista Electrónica, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Jurídicas. Facultad de Filosofía, Historia y Letras de la Universidad del Salvador, Número 3, disponible en www.salvador.edu.ar/juri/reih/index.htm [Fecha de la consulta, 10 de agosto de 2015].

Levaggi, Abelardo, (2010). *Juan Bautista Alberdi y el plan de estudio de derecho*, EN: *Revista de Historia del Derecho*, N° 39, Buenos Aires, enero-junio. Disponible en línea en www.inhite.com.ar y www.scielo.org.ar

Levaggi, Abelardo (2014). *Bicentenario de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires*, EN: *Academia*. Revista sobre Enseñanza del Derecho, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Año 12, Número 24, pp. 237-247.

Levene, Ricardo (1941). *La Academia de Jurisprudencia y la vida de su fundador Manuel Antonio de Castro*, Buenos Aires, Instituto de Historia del Derecho, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós

Litwin, Edith (2005). "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". EN: Edith Litwin (compiladora) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, primera edición. Buenos Aires. Paidós

Lucarelli, Elisa (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*, Serie Cuadernos de Investigación, N° 10, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Lucarelli, Elisa (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Massini Correas, Carlos Ignacio (2016). "Diálogos con Carlos Ignacio Massini Correas", EN *El Derecho. Diario de Doctrina y Jurisprudencia. Filosofía del Derecho*. Año LIV, Número 13.993, Serie Especial. Ed. El Derecho. Buenos Aires, 11 de julio, pp. 2-4.

Morales, Pedro (2011). "El 'one minute paper'", EN *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar [disponible en <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>].

Morandi, Glenda (1997). *La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas*, trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Actualización en Odontología (julio de 1997), La Plata, Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata

Morandi, Glenda y Ana Candreva (1999). *El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica*. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/564894.pdf> [Fecha de la consulta, 1° de diciembre de 2016].

Morello, Augusto Mario (2005). *Formación de los operadores jurídicos*. La Plata. Librería Editora Platense.

Olszak, Susana I. (s/f.). "Evaluación", texto utilizado en el "Seminario de Planificación de la Enseñanza", La Plata, Facultad de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata

Onrubia, Javier (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", EN *RED*. Revista de Educación a

Distancia, número monográfico II [disponible en línea:
http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf]

Prieto Castillo, Daniel (1995). *Educación con sentido: Apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo

Roca, C. Alberto (1998). *Las academias teórico-prácticas de jurisprudencia en el siglo XIX*, EN: Anuario Mexicano de Historia del Derecho, México, 1998. Disponible en www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/10/.../cnt34.pdf [Fecha de la consulta, 2 de septiembre de 2015]

Salanueva, Olga Luisa y Manuela Graciela González (2008). "La investigación en el Derecho. Reflexiones y críticas", EN: José Orler y Sebastián Varela (compiladores), *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*. La Plata. Edulp, pp. 17-60.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.

Sautu, Ruth; Paula Boniolo; Pablo Dalle y Rodolfo Elbert (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós

Schuster, Félix Gustavo (1982). *Explicación y predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires. CLACSO.

Sierra Sorockinas, David (2016). "Diatriba contra la *repetición*, como manera de enseñanza de *una(s) 'Teoría(s) del Derecho'*", EN Napoleón Conde Gaxiola y Pedro José Peñalosa (compiladores), *Crítica del derecho desde América Latina*. Ciudad de México. Horizontes

Sierra Bravo, Restituto (1995). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica. Metodología General de su Elaboración y Documentación*. Madrid. Paraninfo.

Tau Anzoátegui, Víctor (1987). *Las ideas jurídicas en la Argentina (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires. Perrot.

Thenon, Eduardo (2005). *Teoría de la Ciencia y Formación Universitaria* (s/d.).

Varela Suanzes-Carpegna, Joaquín (2007). "Algunas reflexiones metodológicas sobre la historia constitucional". EN: *Historia Constitucional (revista electrónica)*. N° 8, 245-259. Disponible en <http://hc.rediris.es/08/index.html> [Fecha de consulta 4 de febrero de 2016].