

Universidad Nacional de La Plata



Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Autora: Yanina ACQUESTA CASELLAS

Directora: María Teresa PÉREZ GALIMBERTI

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

***PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA
INCORPORACIÓN DE ESTUDIO DE CASOS CON APOYO
AUDIOVISUAL (CINE) EN LA MATERIA DERECHO
CONSTITUCIONAL, CORRESPONDIENTE A LA CARRERA DE
ABOGACÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y
SOCIALES - UNLP***

2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	6
--------------	---

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES PREVIAS

I. PLANTEO DEL PROBLEMA.....	7
II. CONTEXTO ACADÉMICO.....	9
III. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO CONSTITUCIONAL.....	11

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

I. DE LA INTERVENCIÓN.....	13
II. INNOVACIÓN, CAMBIO, MEJORA Y REFORMA. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIFERENCIAS.....	14
III. INNOVACIÓN Y CONTEXTO ACADÉMICO. PROBLEMÁTICAS.....	17
IV. EL ESTUDIO DE CASOS CON APOYO AUDIOVISUAL (CINE).....	22
4.1. EL ESTUDIO DE CASOS.....	22
4.2. POTENCIALIDAD DE LA UTILIZACIÓN DEL CINE PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	27

CAPÍTULO III. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA MATERIA DERECHO CONSTITUCIONAL

I. DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA.....	29
II. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	31

2.1. OBJETIVOS GENERALES.....	32
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
III. METODOLOGÍA.....	33
IV. ETAPAS DE EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA.....	35
V. HERRAMIENTAS.....	36

CAPÍTULO IV. CASO PROPUESTO PARA LA INTERVENCIÓN

I. PRESENTACIÓN DEL CASO.....	37
1.1. DATOS DEL FILM.....	37
1.2. CUESTIONARIO PARA TRABAJAR CON LA PELÍCULA SELECCIONADA.....	39
1.3. TRABAJO EN GRUPOS.....	40
1.4. ALGUNAS REFLEXIONES DEL ALUMNADO.....	40
II. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.....	42
2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.....	42
2.2. DE LA PUESTA EN MARCHA.....	42
2.3. PROPUESTA DE OTROS FILMS.....	45

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	48
-------------------------------------	-----------

ANEXO I

DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA.....	52
--	-----------

Su arma más poderosa: inculcar valores. Su hazaña más preciada: fomentar el espíritu crítico que nos hace libres. Su vocación de servicio y esfuerzo desmedido supieron forjar con creces y arraigar su paso en lo más profundo de nuestro sentir.

¡¿Qué sería de nuestra vida sin ellos?! ¡Si supieran que tan sólo un gesto, una mirada o la fuerza tan formadora de su palabra supieron cambiar nuestras vidas para siempre!

El don mágico de enseñar y aprender en cada instante merece honrar su vocación por transformarnos y, por ende, al mundo.

Que lo aprendido si fuera efímero merece otro cantar, pues sus tizas han clavado sus huellas quién sabe por cuánto tiempo más

SUMARIO: RESUMEN.- CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES PREVIAS.- CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.- CAPÍTULO III. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA MATERIA DERECHO CONSTITUCIONAL.- CAPÍTULO IV. CASO PROPUESTO PARA LA INTERVENCIÓN.- BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.- ANEXO I.- DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

RESUMEN

La asignatura Derecho Constitucional correspondiente al segundo año de la carrera de Abogacía debe ser considerada como la más importante de todas las Ciencias Jurídicas, en tanto constituye el basamento del ordenamiento jurídico-político de un Estado. Así pues, tanto para el estudiante como para el abogado, el Derecho Constitucional es la base de todas las otras materias que conforman el Plan de Estudios que, sin excepción, deben apoyarse en la Constitución.

En forma paralela debe entenderse que la enseñanza de la asignatura constituirá un pilar esencial en la formación de los futuros profesionales, por lo que su abordaje en las aulas es vertebral en este aspecto. Cabe destacar que a los largo de los años, la formación de estudiantes se ha centrado en la utilización de herramientas eminentemente teóricas, siguiendo un enfoque tradicionalista al que no ha escapado la carrera de Abogacía en su conjunto.

De todos modos, el ahínco de tantos colegas el último tiempo, ha permitido ampliar la visión anteriormente expuesta, aunando esfuerzos por encontrar modos que posibilitan un intercambio enriquecedor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sintonía con ello, esta modesta propuesta pretende innovar las prácticas comúnmente desarrolladas en las distintas disciplinas, a modo de constituirse y fomentar otras nuevas en los espacios áulicos.

Al efecto, con la incorporación de la herramienta metodológica del “*estudio de casos*” orientada al aporte que brinda el cine y la utilización del soporte audiovisual dentro de la enseñanza universitaria en la materia Derecho Constitucional, esperamos sea de utilidad la presente propuesta de innovación didáctica para el abordaje de la asignatura en cuestión; esperando a futuro y de un modo más ambicioso, pueda servir de guía y réplica en otras asignaturas de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y, por qué no de aquellas otras materias donde estas prácticas aún no se constituyen como un recurso habitual, considerando el beneficio y público destinatario: las generaciones venideras.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES PREVIAS

I. PLANTEO DEL PROBLEMA

Desde mi labor como colaboradora¹ en la Cátedra I de “Derecho Constitucional” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, a través de la puesta en práctica de este trabajo, me he propuesto efectuar un humilde aporte a la enseñanza de la asignatura.

Al efecto, conviene precisar que la materia se encuentra ubicada en el segundo año de la carrera de Abogacía, dentro de una de las grandes ramas de la ciencia del Derecho denominada “Derecho Público”, en consonancia con otra de las ramas relevantes: Derecho Privado. Así, tiene como correlativas inmediatas anteriores a las asignaturas “Introducción al Derecho” y “Derecho Político”, a las que se añaden previamente las materias “Introducción a la Sociología” e “Historia Constitucional”², que corresponden todas al primer año dentro del plan de estudios vigente³.

Se trata de una asignatura cuatrimestral, con una carga horaria de seis horas semanales, que se dicta en los dos segmentos del año calendario académico. En tal sentido, es dable destacar que, como consecuencia de las correlatividades consignadas precedentemente, el primer cuatrimestre suele tener pocos alumnos inscriptos, acrecentando sus cursantes en la segunda parte del año⁴.

La Cátedra I está constituida por un titular, el Dr. Carlos Alberto MAYÓN, y consta de cuatro comisiones; desempeñando tareas de colaboración docente en la Comisión N°

¹ Me desempeño como ayudante *ad honorem* desde el año 2009, siendo Adscripta a la Cátedra a partir de la Resolución del HCD N° 162 de fecha 28 de junio de 2011 del Honorable Consejo Directivo (HCD) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Cabe destacar que el régimen de adscripción es regido por Ordenanza N° 227/08 y Resoluciones N° 162/09 y N° 305/11 del HCD.

² Cabe aclarar que las asignaturas “Introducción al Derecho” e “Introducción a la Sociología” tienen como correlativas anteriores a la materia de ingreso a la carrera, denominada “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales”.

³ Conforme Resolución del H.C.D. N° 336 de fecha 27 de diciembre de 2013.

⁴ Al efecto, ha habido cursadas de hasta un máximo de diez alumnos en el primer cuatrimestre; cantidad que oscila en la mayoría de los casos, pero que no supera esos inscriptos, siendo el número mucho mayor en el segundo cuatrimestre -por ejemplo de entre veinte y treinta alumnos-.

3, a cargo de la Abogada María Teresa PÉREZ GALIMBERTI. Asimismo en la carrera la oferta académica consta de dos cátedras más, haciendo un total de ocho comisiones entre el conjunto previsto.

Por otra parte, la enseñanza de la asignatura en particular ha sido abordada desde el aspecto eminentemente teórico desde su inicio. Ello, en tanto no ha escapado del enfoque tradicionalista en el que se ha enrolado la carrera de Abogacía a lo largo de las épocas, lo que seguidamente se analizará.

Otros factores coadyuvan en esa problemática como ser el tiempo que, en tanto escaso, obliga a priorizar el acento en lo teórico, dado que se cuenta con pocas horas de cursada para el desarrollo de los temas y la evacuación de dudas en torno a las unidades temáticas. En efecto, una de las demandas sigue siendo la necesidad que la materia se constituya como semestral, dado su importancia como base de otras asignaturas y el ordenamiento jurídico, sumado a su extensa currícula.

Por tales motivos, a fin de paliar esas circunstancias, constantemente nos encontramos en la búsqueda de aspectos prácticos que permitan un intercambio enriquecedor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al efecto, se trabaja con noticias de actualidad, jurisprudencia -fallos de los juzgados y/o tribunales del ámbito local, nacional e internacional-, doctrina y casos prácticos.

Sin embargo, el enfoque del presente trabajo constituye una innovación para las propuestas comúnmente desarrolladas en la carrera de Abogacía, por lo que ha tenido favorable acogida en la cátedra -en especial por parte de la profesora a cargo de la cursada y directora de este trabajo final-, y se ha posibilitado la implementación de la misma, cuyos resultados darán cuenta en el presente Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria.

Pues bien, desde mi rol docente, en el que me asumo principiante⁵, no dejan de inquietarme las problemáticas a las que hemos aludido y sobre las que hemos trabajado a lo largo de la carrera de especialización, por lo que me parece importante introducir un aporte que sirva como aliciente de nuevas prácticas en los espacios áulicos.

⁵ No obstante el desafío que ha implicado el haberme desempeñado en el transcurso de estos últimos años en el ingreso a la carrera de Abogacía, con comisiones a cargo como Docente del Curso de Adaptación Universitaria -CAU- y el Curso de Contención y Permanencia del CAU en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata durante los períodos 2013 a 2015.

II. CONTEXTO ACADÉMICO

Un dato no menor a tener en cuenta a la hora de implementar este trabajo, consiste en analizar el contexto en donde se efectuará la innovación que concierne a esta propuesta.

Al efecto, cabe recordar que la carrera de Abogacía, a lo largo de todos estos años, ha formado un egresado con un perfil netamente profesionalista⁶, enrolada en la teoría tradicional del profesor “impartiendo” clases magistrales, alumnos con una eminente formación teórica, preparados para el ejercicio de la profesión liberal -descuidando otras vastas ramas en las que podría incursionar el abogado- y donde se juzga como “mejor” profesional a aquel que sabe recitar de memoria un artículo del Código y/o aprende una cantidad infinita de fallos y leyes, que poco le servirán en su quehacer cotidiano⁷.

A mayor abundamiento, conviene destacar que, conforme lo previsto en el plan de estudios anterior de la carrera⁸, sólo había dos materias prácticas orientadas a las dos grandes ramas del derecho: penal por un lado y, civil y comercial por el otro. Es decir, la carrera preveía la preparación de los alumnos a través de prácticas de procedimientos únicamente para esos ámbitos o ramas de la abogacía, sin siquiera vincularlos en el espacio donde esas prácticas se desarrollaban en el futuro.

⁶ En este sentido se remite al estudio realizado sobre educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, donde justamente se expone la idea que esbozamos, haciendo referencia que “*En el caso de la FCJyS-UNLP, esta mirada se traduce en su plan de estudios (1953), del que 22 de 32 materias del plan vigente son codificadas, y se observaba de manera concomitante, tanto en las prácticas pedagógicas cuanto en el rol privilegiado que se le otorgaba al graduado en tanto futuro abogado litigante*” (GONZÁLEZ - MARANO - BIANCO - CARRERA, 2011: 177). Así pues, ya se advertía y analizaba la problemática a la que se enfrentaban alumnos y docentes, lo que ha devenido en profundos cambios a nivel académico -v.gr. reforma al plan de estudios-.

⁷ Así pues “... *los profesionales del Derecho formados a partir del paradigma positivista adquieren una conciencia e identidad jurídica específica. Investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores (...) coinciden en afirmar la alta eficacia de la educación superior en la formación de un perfil determinado de abogado: aquel que se desempeña como técnico del Derecho y tiende a ejercer su profesión de manera independiente*” (MANZO, 2008: 151-152).

⁸ Resulta interesante ahondar en este aspecto, en el trabajo de investigación realizado por Carola BIANCO y colaboradores (2010), en donde se analizan comparativamente los planes de estudio vigentes de las carreras de Abogacía de las Universidades Nacionales con sede en la Provincia de Buenos Aires, problematizando sobre dos aspectos en las carreras de Derecho: lo organizacional y lo curricular, describiendo también los roles profesionales y su vinculación con las asignaturas y la ubicación de éstas en el plan de estudios.

Tal es así, que en el año 2010 el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales decide iniciar un proceso voluntario de Autoevaluación Institucional⁹, que arroja como resultado el impulso a la reforma del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. De esta manera, se detectaron los nudos problemáticos y aspectos positivos de la estructuración de la carrera que permanecía sin reformas sustanciales desde el año 1953, dado que la última modificación operada en el referido currículo data de 1989, aunque incluyendo leves cambios sobre la matriz básica hasta ese momento vigente.

Como consecuencia del proceso reseñado a lo largo de estos años, el Honorable Consejo Directivo de la Facultad, por la mentada Resolución N° 336 de fecha 27 de diciembre de 2013, resuelve aprobar la propuesta de reforma del “Plan de Estudios” para la carrera de Abogacía que se encuentra hoy vigente¹⁰.

De esta manera, se pretende hacer frente a los distintos cuestionamientos surgidos a lo largo de los años, dentro de los cuales, emergía la imperante necesidad de apuntalar la vinculación entre teoría y práctica¹¹.

⁹ Considerada una herramienta fundamental de transformación de las universidades y de la práctica educativa que conforma un proceso de carácter constructivo, participativo y consensuado para detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos. Con tal objetivo, el Honorable Consejo Directivo de esa Facultad ha acompañado la propuesta del Decanato de la Casa de estudios aprobando la Resolución N° 4210 el día 11 de marzo de 2010 que contiene estándares mínimos para el análisis en cada área, en el marco del Consejo Permanente de Decanos de Facultades Nacionales de Derecho en la República Argentina, como también de aquellos dados a conocer por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU- en las “*Orientaciones para el proceso de Autoevaluación Institucional*”.

¹⁰ A mayor abundamiento, se remite al siguiente link de interés, donde aparecen los resultados del proceso de debates, análisis y propuestas que ha realizado la comunidad universitaria en torno a la reforma mencionada: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/nuevo-plan-de-estudio-mainuevo>

¹¹ Cabe destacar que en la reseña bibliográfica realizada por VÉRTIZ (2012), como comentario al libro “*Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*”, se destaca que en el primer capítulo, “*El plan de estudios: consensos positivos y negativos sobre su reforma*”, Nancy CARDINAUX y Manuela GONZÁLEZ analizan uno de los últimos procesos de reforma del plan de estudios vivido en la FCJyS-UNLP (año 2002) que, al igual que los que se intentaron desde mitad del siglo pasado, no alcanzó los resultados esperados. (Nota al pie: Cabe señalar que el plan de estudios vigente para la carrera de Abogacía de la FCJyS fue formulado en 1953 sobre la base del plan que en ese momento regía en la Universidad de Buenos Aires. Si bien hubo varios intentos de producir reformas de mayor alcance

Es en este proceso de búsqueda de respuestas y alternativas para mejorar el desempeño de los futuros profesionales y favorecer el aprendizaje de los alumnos, que nos proponemos operar como mediadores entre la teoría y la práctica, transportando significados y sentidos a través del uso determinado del lenguaje, acercando los conocimientos apprehendidos a la práctica profesional concreta, propiciando herramientas para el desempeño en el mundo laboral.

III. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

Conforme lo expuesto en forma precedente, la cátedra y asignatura en la que me desempeño como graduada adscripta no es ajena a este contexto y, con una mirada más bien crítica, podríamos decir que también arrastra algunas de estas “prácticas hegemónicas y dominantes” de la vieja escuela, como sucede en la mayor parte de las materias de la carrera¹².

En tal sentido, conviene precisar que el estudio de la materia es abordada principalmente desde el aspecto teórico, conforme los tiempos acotados de cursada. De este modo, desde inicio de su dictado en el cuatrimestre a los largo de los años, se toman sólo algunas unidades temáticas para trabajar en clase, siendo el profesor quien expone los temas y los alumnos se constituyen en “meros espectadores”; en tanto es muy escaso el número de ellos que concurre a clases con la bibliografía leída previamente, lo que dificulta un ida y vuelta constante en el devenir del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Ello, sumado a la dificultad que tienen determinados temas y textos vinculados -v.gr.: fallos judiciales, leyes-, imposibilita, en la mayoría de los casos, intervenir con propuestas prácticas o realización de actividades extracurriculares que redunden en la profundización del conocimiento.

No obstante, en los últimos años, se ha propiciado desde el espacio de la cátedra en la que participo y en la comisión en la que colaboro, el acompañamiento de los contenidos teóricos con un enfoque práctico, ya que muchos temas de actualidad y casos reales pueden dar cuenta de los contenidos del Derecho Constitucional, pero no es tarea

durante los más de cincuenta años de vigencia del plan, sólo tuvieron éxito aquellas que no conmovieron esa estructura).

¹² Ello en tanto la transformación que se pretende con el nuevo plan de estudios y el abordaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una construcción que demandará años en lograr nuevos resultados previstos y en la formación de abogados con nuevos perfiles profesionales.

sencilla su abordaje en el contexto general de situación ya planteado, aunque suele inquietar a los alumnos e incentivarlos en el estudio de los contenidos a tratar.

Así pues, podemos hablar de la utilización de la herramienta del “estudio de casos” como una modalidad que se está intentando instalar con firmeza en la materia, en aras de profundizar el acercamiento entre la teoría y la práctica de los conceptos. De esta manera, los temas son tratados desde un aspecto mayoritariamente teórico, pero con ejemplificaciones prácticas dentro del aula, para facilitar la comprensión cabal de los mismos. Por tanto, suelen desarrollarse trabajos prácticos que comprendan los aspectos teóricos explicados con anterioridad; asimismo se acude al análisis de periódicos con temas vigentes que refieren a la materia de estudio; análisis de leyes de actualidad y debates en torno a temas de interés cotidianos.

No obstante, la prevalencia de los aspectos teóricos no deja de ser moneda corriente en cierta medida, por lo que la introducción de las herramientas prácticas sigue siendo minoritariamente abordada. Por ello, desde la presente propuesta, intentaremos introducir y ampliar el instrumento en cuestión con el apoyo audiovisual -cine-, de modo que constituya un aporte innovador en la asignatura. De esta manera, creemos posibilitará la generación de nuevos espacios de intercambio de opinión y espíritu crítico entre los alumnos, con un compromiso e involucramiento de parte de ellos en temas que resultan de suma vigencia, en el que todos estamos inmersos como sociedad y cuyo abordaje deberán tener presente como futuros operadores del Derecho; siendo necesarias las respuestas que contengan un análisis multidisciplinar en todos los casos.

En esa inteligencia, consideramos la apertura y buena voluntad de los colegas docentes que integran la cátedra, como dato prometedor y alentador en aras de conquistar espacios, en este proceso de cambios.

Por ende, frente a este panorama, conviene tener presente determinados conceptos que ayudan a entender la valoración de estos modos de encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, se desarrollarán seguidamente los conceptos de “*intervención*” como práctica en el aula y las tensiones existentes entre lo “*instituido*” y lo “*instituyente*”, en términos de REMEDI (2004).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

I. DE LA INTERVENCIÓN

La presente propuesta supone definir previamente y conforme lo adelantado, lo que se entiende por intervención; así pues “... cuando uno interviene, va intervenir tocando lógicas instituidas y esto no es tan fácil de realizar pero a su vez, sabemos que en toda institución, en toda práctica en la práctica del aula, hay procesos que se llaman instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas y en esta tensión (...) entre lo instituido y lo instituyente se colocan centralmente las prácticas de intervención. Por supuesto que lo instituido no es monolítico, lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos en esos espacios en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente. Y surge sobre estos espacios o estos lugares no definidos que llamamos “intersticios” estos intersticios, estos lugares que no terminan de cerrarse, esos espacios que no terminan de tener un significado completo son los espacios que uno va a ocupar o va a intentar a trabajar para poder ayudar a los procesos instituyentes” (REMEDI, 2004: 2-3).

Así pues, tal como explicita el autor mencionado, “toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente, no de lo instituido toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes no sobre lo dominante toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observarlo, a reconocerlo y hay que aprender a hacerlo” (Ob. Cit.: 3).

Es en esos “intersticios” que se halla un punto fundamental en el rol docente dentro del aula que, aunque no sea tarea sencilla e implique un esfuerzo en el hacer y en el rever de las propias prácticas, conviene la pena explorar y aprovechar.

Es pues, la propuesta aquí desarrollada, una herramienta innovadora dentro del contexto situacional en el que nos encontramos docentes y estudiantes en la carrera de Abogacía, donde entendemos la lógica de la “innovación” como un punto de inflexión para encarar nuestra labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, cabe preguntarnos: ¿qué implica innovar? En términos de BOURDIEU (1991), innovar implica modificar algo del *habitus*¹³ en, que para quien “... *está inmerso en la práctica opera desde la base de los habitus, que actúan como hipótesis anticipatorias prácticas basadas en experiencias anteriores, pero que son esquemas (sistemas adquiridos de principios), no patrones rígidos de conducta reactualizados, permitiendo así pensar en los marcos o límites que le marca la situación. El habitus, pues, engendra conductas razonables o de sentido común, actúa problematizando una situación, adaptando a ella percepciones y resoluciones en un nuevo arreglo-limitado-. Siendo historia incorporada, naturalizada, no recordada, garantiza una cierta continuidad y ayuda a la construcción de sentido de la situación presente. La práctica maneja la polisemia, no se atiene a reglas de la lógica como tal, opera con economía, semejanza global y abstracción incierta y volvemos a encontrar aquí las características del pensar del sentido común...*” (BARCO, 2007: 19).

Ahora bien, ¿toda propuesta innovadora logrará los objetivos planteados? Claro es que no siempre obtendremos las respuestas buscadas, en tanto la propuesta se encuentra inmersa en una práctica compleja y se relaciona y es influenciada por otros sujetos. Sin embargo, es importante resaltar la iniciativa de cualquier innovación que, aunque no implique un cambio sustantivo en los términos hasta aquí analizados, puede conllevar una mejora fundamentada, con sentido, lo que importará siempre un avance.

De todos modos, seguidamente se analizarán los conceptos recién referidos, a los fines de delimitar sus alcances y diferenciaciones.

II. INNOVACIÓN, CAMBIO, MEJORA Y REFORMA. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIFERENCIAS

Ahora bien, ¿qué diferencias existen entre “*innovación*” y otros conceptos relacionados? ¿Es lo mismo hablar de cambio y mejora? Dado que en muchas ocasiones

¹³ *HABITUS*: sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (BOURDIEU, 1991: 92).

se utilizan esos términos como sinónimos, es preciso delimitar su campo de implicancias en el contexto docente.

De esta manera, con base en la etimología del término en cuestión, se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, este significado, deja abierta la posibilidad de que ese “*algo nuevo*” sea o no, motivo de una mejora; tan nuevo sería un método que facilita la mejora de la comprensión lectora, como uno que la inhibe.

Algunas veces, el vocablo “*innovación*” es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación; por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación.

Así, una primer aproximación al concepto de innovación puede ser el de “*introducción de algo nuevo que produce mejora*” (MORENO BAYARDO, 1995).

Un análisis más detallado se tiene que realizar para examinar la relación entre innovación y “*cambio*”. Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. Así, puede establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo.

Aun coincidiendo en que el término “*innovación*” esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por “*nuevo*”. En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.

La reflexión anterior conduce al planteamiento de lo “*nuevo*” en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o

situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

Los planteamientos precedentes permiten una plena coincidencia con la definición que RICHLAND (citado por MORENO BAYARDO, 1995: 2) da de innovación: *"la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados"*.

El hecho de que en la definición de innovación que se acaba de citar se hable de la conquista de un nivel más alto con respecto a ciertos objetivos, alude a una característica que, en la innovación educativa, resulta fundamental: las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro.

Asimismo, una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades -cambios superficiales- y la auténtica innovación.

Por otra parte, desde un punto de vista estrictamente terminológico, las diferencias entre *"innovación"* y *"reforma"* no son demasiado precisas, lo que conduce a que en la mayoría de las ocasiones se las use como sinónimos, ya que la innovación y la reforma son conceptos que se relacionan con un orden de cosas preexistentes e implican la oportunidad de un cambio.

Esta situación obliga a reconocer que la *"innovación y reforma educativa son, por lo menos en teoría, dos conceptos extremadamente relacionados. Aún así, en la práctica son a menudo conceptos, más que interrelacionados, contrapuestos"* (PEDRÓ - GARCÍA DE PUIG, 1999: 39). En ese sentido, vale la pena recordar que la innovación está más vinculada a la práctica profesional de lo que lo está la reforma y por lo tanto la interpela con mayor fuerza.

El concepto de innovación implica el cambio, pero mediado por tres condiciones:

1) El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.

2) El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.

3) El cambio no modifica substancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el *status quo* establecido.

Por su parte, la reforma implica un cambio del sistema en su conjunto; un cambio estructural que impacta lo curricular y las condiciones en que se ofrece un servicio. Asimismo las reformas solamente se pueden presentar precedidas por una acción política y su consecuente marco legal, ya que el cambio impacta substancialmente al sistema educativo.

Estas dimensiones permiten sustentar las afirmaciones anteriores en el sentido que la reforma educativa es de carácter estructural y sus cambios son substanciales, mientras que la *innovación educativa implica cambios en la práctica profesional esencialmente y no son substancialmente importantes para el sistema educativo en su conjunto.*

III. INNOVACIÓN Y CONTEXTO ACADÉMICO. PROBLEMÁTICAS

Una vez analizado el concepto de innovación y sus implicancias, no podemos perder de vista su influencia en el contexto académico ya esbozado. Así pues, resulta menester analizar la problemática planteada con el enfoque sociológico, histórico, político y cultural que surge de los aportes bibliográficos leídos, a fin de arribar a una conclusión que nos permita dar respuesta a las demandas actuales que atraviesan nuestro campo disciplinar y seguramente sean compartidas por otras ramas del saber.

Por una parte, resulta de interés resaltar que la propuesta diseñada requiere un nivel de adecuación y contextualización al ambiente específico con el que vamos a trabajar, conservando su complejidad. Es decir, los fenómenos sociales requieren de explicaciones causales y multicausales, porque la complejidad es una característica inherente al ambiente.

Por tanto, comenzaremos centrando el análisis en el concepto de *generación* para entender el objeto-sujeto al que se dirigen nuestras prácticas de enseñanza. En tal sentido, siguiendo el criterio de BERARDI BIFO (2007: 77), bajo dicho concepto se hace referencia a un *“conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo así como un mundo imaginario. (...) Con el concepto de generación no identificamos ya un fenómeno biológico sino un fenómeno tecnológico y cognitivo. Una generación es un horizonte común de posibilidades cognoscitivas y experienciales. La transformación del ambiente tecno-cognitivo redefine continuamente las formas de identidad”*.

Dable es destacar que, como señala el citado autor, cuando las tecnologías alfabéticas dieron paso a las tecnologías digitales, las modalidades de aprendizaje, memorización e intercambio lingüístico se modificaron rápidamente, incluso en el marco de una sola generación. El espesor formativo de la pertenencia generacional se convirtió en decisivo. Por eso las nuevas formas de consciencia social se modelan a partir de la pertenencia generacional. Tal es así que, hoy comienza a verse los efectos que la mutación tecno-cognitiva produjo sobre dos generaciones sucesivas: la video-electrónica y la celular-conectiva.

De esta manera, en *“la época celular-colectiva la mente infantil se forma en un ambiente mediático totalmente diferente respecto al de la humanidad moderna, y experimenta el tiempo según una modalidad fragmentaria y recombinante. Ya no contamos con flujo de tiempo continuo, sino con cápsulas de tiempo-atención. Conexiones puntuales, ámbitos operativos separados. La percepción de sí se transforma: el individuo vive su tiempo como un conjunto de células recombinantes”* (Ob. Cit.: 79).

En este punto resulta importante destacar que el proceso de socialización se remodela sobre el plano cognitivo, perceptivo, psíquico. Por ello el individuo se percibe como un *“conjunto de fragmento tempo-informacionales disponibles para entrar en conexión”*. Y es en este nuevo concepto generacional que los jóvenes fundan su identidad sobre el conocimiento de pertenencia al grupo.

De tal manera, en el contexto planteado, surgen interrogantes de insoslayable respuesta: ¿cuál es el mundo laboral al que se enfrentarán nuestros alumnos en tanto graduados, es decir, profesionales? ¿Qué significa trabajar hoy?

Bien podría decirse, siguiendo al mismo autor, que la digitalización del proceso de trabajo volvió a todos los trabajos iguales desde el punto de vista físico y ergonómico. Pero, siguiendo su razonamiento: ¿Todos hacemos lo mismo? Claro está que *“Desde el punto de vista físico no hay diferencias, pero al mismo tiempo el trabajo se vuelve parte de una actividad mental que elabora signos llenos de saber. Se vuelve muy específico y más especializado: el abogado y el arquitecto, el técnico informático y el cajero de un supermercado están frente a la misma pantalla y aprietan las mismas teclas, pero uno no podría jamás ocupar el puesto del otro porque el contenido de su trabajo es irreductiblemente distinto y no traducible”* (Ob. Cit.: 85).

Otras dudas que surgen en relación al sujeto-alumno destinatario de nuestras prácticas de enseñanza, permiten cuestionar: ¿a qué factores está expuesto? ¿Lo

conocemos realmente? En tal caso, ¿somos conscientes de las implicancias que generan nuestras prácticas de enseñanza ante esta nueva *generación post-alfa*?

En este aprendizaje sobre las culturas juveniles actuales, cabe asimismo preguntarnos ¿qué significa hoy ser joven? Para dar respuesta a este gran interrogante que se presenta, es útil el criterio de GARCÍA CANCLINI (2004: 168), en tanto alerta que “*encontramos que la sociedad que se responde que su futuro es dudoso o que no sabe cómo construirlo esta contestando los jóvenes no solo que hay poco lugar para ellos. Se esta respondiendo así misma que tiene baja capacidad, por decir así, de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla*”. En ese entramado es donde el quehacer docente cobra relevancia y la utilización de herramientas que sirvan de estímulo, coadyuvan en la capacidad creativa, interpretativa y reflexiva del alumnado.

Otro dato que resulta interesante destacar es el análisis que el autor hace respecto a las sociedades del conocimiento como construcción intercultural del saber. En ese planteo señala que los “*saberes científicos y las innovaciones tecnológicas están desigualmente repartidos entre países ricos y pobres, entre capas educativas y edades*” (Ob. Cit.: 182), por eso sostiene que la problemática de la diversidad cultural y los estudios sobre ella, deben formar parte de la consideración teórica, la investigación empírica y el diseño de políticas en este campo.

Entonces, ¿cómo se realiza ahora la construcción multicultural de los saberes? ¿Es posible fundamentar el sentido social con consensos interculturales? El formidable incremento de conocimientos puede efectivamente comunicar -que no es lo mismo que informar- si se usa para construir formas nuevas de “*cohabitación cultural*”.

Por tanto, los debates sobre la sociedad de la información o del conocimiento se ven en la necesidad de reconocer las muchas formas de “*diversidad cultural*”. Algunas, como las que se deben a lenguas, religiones y modos de organización social, son antiguas. Otras están asociadas a la modernidad: diferencias entre clases sociales ligadas a la industrialización entre países desarrollados y subdesarrollados, entre modos dispares de acceso a la información y el entretenimiento según edades y nivel escolar.

Tal como señala el autor: “*Se supone que el desarrollo social y cultural depende de que todos los países se integren a la revolución digital e informacional, todos los sectores de cada sociedad accedan a “trabajos inteligentes” a través de las nuevas destrezas y la conexión con las redes donde se obtienen información estratégica. Entonces, cabría pensar que las otras dimensiones del desarrollo vendrán por añadidura. La tecnologización productiva, la expansión de los mercados y su*

integración transnacional incrementarán los beneficios económicos. Como consecuencia, el acceso directo y simultáneo a la información va a democratizar la educación y mejorar el bienestar de la mayoría. En lo político, crecerán las oportunidades de participación y se descentralizará la toma de decisiones” (Ibíd.: 188). Del mismo modo, luego de décadas de aplicación de estos programas *“vemos degradaciones de la vida social, que no pueden ser resueltas solo con una concepción informacional de la sociedad. En la sociología de la información se advierte que no hay una “simultaneidad sistémica” entre todas las dimensiones del desarrollo, porque los educandos no son iguales, no tienen idénticas posibilidades de aprender ni se interesan por los mismo contenidos. Una educación homogénea basada en una información universal y estandarizada no genera mayor equidad ni democratización participativa” (Ibíd.).*

Las reflexiones que realiza el citado autor sobre la sociedad del conocimiento necesitan retomar los análisis precedentes sobre la conversión de diferencias en desigualdades a causa de la discriminación lingüística, la marginación territorial y la subestimación de saberes tradicionales o su baja legitimidad jurídica.

Así pues, es innegable que la brecha digital genera desigualdades en productividad e ingresos laborales, en opciones de movilidad ocupacional, acceso a mercados, voz y voto en política. Por tanto, quien no está conectado -siguiendo a HOPENHAYN (citado por GARCÍA CANCLINI, 2004)- estará excluido de manera cada vez más intensa y diversa. Y este es un punto crucial que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que es una herramienta determinante de inclusión o exclusión de los alumnos en tanto integrantes de nuestra sociedad. A la vez, es necesario educar para la *“interculturalidad”*, una interculturalidad *“que propicie la continuidad de pertenencia étnica, grupal y nacional, junto con el acceso fluido a los repertorios transnacionales difundidos por los medios urbanos y masivos de comunicación” (Op. Cit.: 190).*

En última instancia, el mismo autor explicita que el incremento conectivo no producirá ni siquiera aquel resultado que se le ha atribuido como específico: conocimiento pleno. Seguramente, los avances e intensificación de las conexiones expandirán el saber, como ya está ocurriendo. Pero esa expansión de intercomunicaciones hace más visibles las diferencias y la desigualdad en la comprensión, ampliando el conocimiento de más etnias, grupos y culturas, a la vez que evidencia lo que no se puede compartir. Se puede aceptarlos, y ello contribuirá a la

convivencia democrática intercultural. Pero la búsqueda democrática de mayor conocimiento lleva a una igualdad de comprensión: conduce, a veces, a acercamientos y enriquecimientos recíprocos, y a veces -en palabras de Richard SENNETT (en GARCÍA CANCLINI, 2004)- a *“aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos”*.

De esta manera, debe tenerse en cuenta las múltiples problemáticas con las que habrá que enfrentarse en las aulas. Una no menor es la *“alfabetización académica”* y las implicancias de este fenómeno, en tanto *“Leer y escribir ha dejado de ser considerado un conocimiento básico: aun reconociendo que la educación secundaria debe mejorar y que entonces los ingresantes universitarios llegarán mejor formados, necesitarán seguir aprendiendo a producir e interpretar los textos de sus carreras. Y se admite, al menos en los ámbitos especializados, que ello requiere enseñanza”* (CARLINO, 2013: 367).

Por tanto, deberemos preguntarnos previamente si la realidad con la que nos encontramos en las instituciones de enseñanza, será un obstáculo a la hora de poner en acción estas prácticas dentro del ámbito universitario. Ello, en tanto puede dificultar la tarea de avanzar con intervenciones innovadoras, por lo que deberemos pensar un enfoque desde distintos ángulos, atendiendo a las distintas cuestiones que puedan plantearse.

Precisamente, al constituir la asignatura *“Derecho Constitucional”* una materia del segundo año de la carrera, la dificultad en términos de alfabetización académica, sigue siendo un tema a resolver en el quehacer docente, siendo las herramientas innovadoras un recurso coadyuvan en la tarea de aprendizaje.

Por otro lado, en el decir de REMEDI (1982), no podemos olvidar que es *“tarea del maestro servir de nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ella tengan los alumnos, garantizando la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las fuerzas cognoscitivas, posibilitando en el proceso que la estructura objetiva de las ciencias se convierta en patrimonio subjetivo del alumno”*.

Por tanto, nuestro rol fundamental consistirá entonces en *“acelerar la apropiación, por parte del sujeto cognoscente, de una realidad o porción de esta que interese, a fin de que opere sobre ella, transformándola y de hecho transformándose, lo que constituye el objetivo del proceso cognoscitivo”* -el resaltado nos pertenece-.

Será pues fundamental, en este proceso de apropiación y transformación de lo real, actuar como mediadores entre la realidad objetiva y la experiencia que poseen los

alumnos. He aquí un punto crucial en nuestra propuesta innovadora, fuera del cauce tradicional. Por ende, deberemos tener en cuenta la importancia de la alfabetización, en tanto *quehacer educativo*, lo que implicará un posicionamiento claro frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y un desafío que debemos tomar.

IV. EL ESTUDIO DE CASOS CON APOYO AUDIOVISUAL (CINE)

4.1. EL ESTUDIO DE CASOS

A los fines del presente trabajo, nos parece importante encarar la propuesta innovadora a través de la idea efectuada por Selma WASSERMANN en su obra *“El estudio de casos como método de enseñanza”* (1994), cuyo uso en la enseñanza tiene como objetivo aproximar al estudiante una realidad concreta. Se espera que esta propuesta resulte interesante y se convierte en incentivo para aprender.

El uso del término *“caso”* posee larga data pero se identifica a Christopher COLUMBUS LANGDELL como el profesor de la Universidad de Harvard que en 1870 empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar del método Dwight -combinación de exposición, recitación y ejercicios-. Hacia 1914, el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término *“Case System”*. El método pretendía que los alumnos buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Se dice que esta propuesta se convirtió en método de enseñanza hacia 1935 cuando se extendió a otras áreas.

El método de casos es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de la vida real, los conectan con teorías y principios.

El caso es una narración, relato, que resulte atractivo, de interés para los alumnos. Expresa un conflicto, un dilema en el que quedará representado un hecho de la realidad, complejo, a partir del cual se centrará la investigación. Es, en esencia, interdisciplinario.

Aquellos autores que promueven su uso, entre ellos LÓPEZ CABALLERO (1997) afirman que, a través de este *“modelo”* los estudiantes pueden desarrollar:

- Habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis, evaluación.
- Aprendizaje de conceptos y aplicación de aquellos aprendidos previamente.
- Habilidad para trabajar en grupo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad.

- El acercamiento con la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales.

- Familiarizarse con las necesidades del entorno y sensibilizarse ante la diversidad de contextos y diferencias personales, el mejoramiento en las actitudes para afrontar problemas humanos.

- La disposición a la escucha comprensiva.

- La motivación por el aprendizaje, ya que los alumnos por lo general encuentran el trabajo de estudio de casos más interesante que las lecciones magistrales y la lectura de libros de texto.

- La práctica de procesos de toma de decisiones.

Ahora bien, para lograrlo, entienden que es necesario que el profesor:

- Conozca los alumnos y que plantee las preguntas de forma inteligible y motivadora para la mayoría del grupo.

- Conduzca el interrogatorio de manera que la mayor parte del grupo se sienta motivado.

- Evite actitudes, juicios de valor, protagonismo innecesario.

- Planifique cuidadosamente la clase: trate de visualizar todo el proceso y tenga registrada la secuencia de actividades previstas. Para cada una de ellas anote los objetivos, los comentarios, los aspectos a considerar y los conceptos relevantes a destacar así como el tiempo previsto.

- Presente un caso bien elaborado: redactado de acuerdo con la formación de los alumnos y si se utiliza un caso ya elaborado, deberá ser adaptado a la situación y donde los alumnos tengan muy clara la tarea que deben hacer.

Asimismo, para recopilar y diseñar casos recomiendan:

- Entrevistar a profesionales experimentados y pedirles que narren situaciones dramáticas o difíciles, que hayan atravesado en el curso de su actividad profesional.

- Analizar documentos conservados en archivos de la profesión.

- Analizar escritos que refieren acontecimientos personales o profesionales: diarios, memorias, historias clínicas, registro de situaciones.

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

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

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

Asimismo, las preguntas deberán ir de la superficie de los temas hacia su análisis en profundidad y por ello están agrupadas en *niveles*: Así, el *primer nivel* son preguntas dirigidas a la elaboración de opinión; es un nivel exploratorio y traen a examen las cuestiones superficiales, de caracterización de protagonistas, escenarios, reconocimiento de temas generales, etc. En un *segundo nivel*, se encuentran las preguntas que requieren de un análisis del caso. En un *tercer nivel* se ubican las preguntas que permiten la evaluación y generación de nuevas ideas. Por último, en un *cuarto nivel* entran las preguntas que apuntan al análisis del proceso del aprendizaje total.

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

Preguntas de primer nivel

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

Preguntas de segundo nivel

- ¿Por qué supone ud. que la gente se comportó de esa manera?
- ¿Qué limitaciones tiene el enfoque usado?
- ¿Cómo influye el contexto en lo que ocurrió?

Preguntas de tercer nivel

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

Preguntas de cuarto nivel

- ¿Qué has aprendido en este proceso?
- ¿Qué principios/valores sostienen tus decisiones?
- ¿Cuáles de estos principios y valores están protegidos por las decisiones recomendadas por uds.?

Estos cuestionamientos, resultan de vital importancia para propiciar espacios de discusión y la reflexión en pequeños grupos de trabajo, conforme señala WASSERMAN (1994). La verdadera potencialidad y riqueza del trabajo con casos es favorecer esa discusión entre los alumnos. De esta manera, la intervención del docente se orientará a favorecer la discusión entre los alumnos, ayudarlos a realizar un análisis más profundo de los diversos tópicos e inducirlos a esforzarse para comprender los temas abordados.

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

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

En tal sentido, sostienen que cuando se trabaja durante la clase, el docente puede observar su funcionamiento e identificar: ¿Cómo actúa cada alumno dentro del grupo? ¿En qué medida se discuten las preguntas y las cuestiones? ¿Qué alumnos toman la iniciativa la mayor parte del tiempo? ¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo? ¿Quiénes tienden a dominar la discusión? ¿Quiénes parecen tener apuro por resolver rápidamente las preguntas, se detienen sólo brevemente en cada una de ellas y reducen al mínimo el análisis a fondo? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas? Y en tal contexto, para registrar esta información se pueden diseñar listas de chequeo o listas de apreciación.

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

Así, en el análisis que establecen los autores citados, se incluyen *actividades de seguimiento*, en tanto se espera que la propuesta haya despertado el interés: libros de texto, artículos de periódicos y revistas, tablas y gráficos con datos primarios, informes de investigaciones, editoriales y otros comentarios, así como diversos tipos de información escrita, etc.¹⁴

Igualmente, tal como se plantea en la bibliografía citada, los alumnos pueden realizar estas actividades de seguimiento en forma individual o colectiva. Las pueden incorporar a las tareas del aula como complemento de las discusiones sobre casos. No obstante las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones como la que acompaña al interrogatorio y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas. De tal

¹⁴ Vale aclarar que en ese estadio, desde la propia práctica, podemos advertir que el rol docente deviene acotado por las escasas horas en el espacio áulico. No obstante, el ida y vuelta para el seguimiento de actividades e intercambio entre alumnos y docentes puede ser previsto a través de medios tecnológicos, como ser el correo electrónico, redes sociales, etc., que siempre constituyen espacios más flexibles a donde el alumnado suele acudir por fuera del aula y son utilizados como canales de comunicación.

modo, a través de este proceso, el examen reflexivo y crítico que hacen los alumnos de los problemas importantes evoluciona continuamente.

4.2. POTENCIALIDAD DE LA UTILIZACIÓN DEL CINE PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Ya se ha explicitado en el apartado anterior, lo que se entiende por “*estudio de casos*”, pero la propuesta que aquí se propugna, es orientar dicha herramienta metodológica con el aporte que brinda el cine y la utilización del soporte audiovisual dentro de la enseñanza universitaria¹⁵.

Al efecto, resulta importante destacar -siguiendo a THURY CORNEJO (2009: 61)- los aportes fundamentales que creemos que el cine puede brindar a la enseñanza del Derecho, a saber: *“En primer lugar, el cine cuenta una historia y ella ayuda a contextualizar conceptos abstractos y mostrar cómo juegan en la práctica cotidiana, más allá de la esquematización a la que la ciencia jurídica somete a la realidad que examina. Derecho y vida se muestran, así, imbricados en una realidad compleja. En segundo lugar, el cine involucra emocionalmente a los espectadores y, de ese modo, derriba la distancia que produce la objetivación científica. En este sentido, las películas generan un movimiento emotivo que compromete existencialmente a los alumnos y genera una relación más cercana con el derecho. En tercer lugar, el análisis de una película es un acto hermenéutico y, como tal, es homólogo de los actos de interpretación que se ponen en juego al aplicar el derecho en los casos concretos. Por último, y tal como adelantamos en esta introducción, el Derecho y la Cultura Popular tienen relaciones recíprocas en el mundo contemporáneo. El análisis de películas puede contribuir a hacer reflexiva dicha relación, contribuyendo a que los alumnos se*

¹⁵ Conviene precisar que el apoyo audiovisual en la enseñanza del Derecho en nuestra Facultad, constituye un método poco usual, por lo que insisto novedoso e innovador; ya que si bien el estudio de casos ha sido y es una herramienta más en la práctica de enseñanza-aprendizaje, no es un recurso habitual y/o permanente en las currículas de las distintas materias, aunque algunos docentes lo incluyan a la hora de encarar distintos temas (v.gr. Derecho de Familia). Como antecedentes de estudio de casos, destacamos a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y a la Universidad Austral, que lo incluyen como metodología de la enseñanza. Al efecto, se sugiere consultar los siguientes links que visualizan lo expuesto: http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/jornadas_innovacion_ejemetcasos.php

Remitimos al referenciado vínculo que, dentro del Seminario permanente en la Facultad de Derecho de la UBA, expone los antecedentes del estudio de casos como método de enseñanza: <http://www.austral.edu.ar/fd/grado/metodo-del-caso/>

hagan conscientes del impacto de estos medios sobre sus propias concepciones del derecho, así como sobre las de otros operadores”.

Así pues, deviene interesante abordar la temática y herramienta de estudio de casos con el soporte del cine, teniendo en cuenta que nuestros estudiantes de hoy son “*multitareas*” y “*nativos digitales*”, por lo que el instrumento a utilizar para plantear el caso, consideramos que les será de mayor utilidad.

Por consiguiente, consideramos relevante la utilización de películas¹⁶ que aborden cuestiones interdisciplinarias en relación a los derechos constitucionales que se estudiarán previamente desde lo teórico, dado que creemos constituirán un aporte fundamental para el intercambio de ideas, reflexiones, cuestionamientos y debate dentro y fuera del aula.

Por otro lado, se intenta acerca a los estudiantes a problemáticas actuales, objeto de discusión vigente a nivel público, pero que asimismo encierran enormes contenidos a nivel jurídico. Asimismo se pretende movilizar y generar opiniones críticas en los alumnos, que despierten el interés por investigar otros temas relacionados y cuestionar la problemática en tratamiento a través del ordenamiento jurídico vigente en nuestro país -normas constitucionales y legales-, como así también un paralelo con el derecho comparado y un recorrido por la jurisprudencia a lo largo de los años y la imperante actualmente en la materia.

De este modo, se parte de un enfoque teórico, acercando a los alumnos al material de estudio -manuales/tratados de Derecho Constitucional- a través de una explicación previa de los temas a estudiar, sus significados, implicancias y sentido que se pretende encarar a través del trabajo del estudio de caso con el soporte audiovisual.

Al efecto, se abordan en forma preliminar los temas jurídicos atinentes al caso propuesto, relacionados con la materia, para seguidamente presentar la película sobre la cual se trabajará. En tal sentido, se hace mención a los siguientes apartados:

- 1) Datos de la película

¹⁶ En principio, la idea es trabajar con una película por cuatrimestre, lo que hace un total de dos films en el año calendario, escogiendo diversas temáticas; aunque el abordaje y metodología a utilizar pretende ser el mismo. No obstante, a los fines de la presentación del trabajo de la Especialización Docente y a efectos de ir delineando mejor la puesta en marcha de la propuesta, se ha decidido continuar con el film escogido en la presentación, es decir, la película española “*Mar adentro*” que plantea temas atinentes a la materia, como ser los derechos personalísimos, en especial: derecho a la vida y otros derechos derivados de ella, a saber: eutanasia y su relación con la muerte digna y testamento vital.

- 2) Sinopsis
- 3) Temática jurídica
- 4) Comentario del profesor y pautas de actividad a realizar por los alumnos

Respecto de éste último punto se lleva adelante el trabajo en grupos. Ello a los fines de ir debatiendo sobre el cuestionario presentado sobre aspectos de la película y temas abordados en clase; puesta en común de argumentos, opiniones y respuesta a las cuestiones planteadas. A tales fines, remitimos al siguiente apartado, en donde desarrollamos la metodología a desarrollar.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA MATERIA DERECHO CONSTITUCIONAL

I. DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

El presente trabajo consiste en el diseño de una propuesta de innovación¹⁷ didáctica y consecuente intervención áulica a través de la implementación del “*estudio de casos*”¹⁸ sobre los derechos concernientes a la asignatura Derecho Constitucional de la carrera de Abogacía, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Las Plata.

El propósito consiste en la utilización de un conjunto de materiales basados en una herramienta innovadora disruptora de la enseñanza magistral -que todavía impera en muchas cátedras y aulas de nuestra facultad-, a través del estudio de casos con soporte audiovisual (cine).

Al efecto, el “*estudio de casos*” como recurso del método de enseñanza, pretende profundizar el aprendizaje de los derechos constitucionales que contiene el texto

¹⁷ Al efecto, recordamos la definición de innovación como “*introducción de algo nuevo que produce mejora*” y como la “*selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados*” (MORENO BAYARDO, 1995).

¹⁸ Como ya se ha señalado, el método de casos es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de la vida real, los conectan con teorías y principio (WASSERMANN, 1994).

referenciado, como un antecedente de la asignatura “Derecho Constitucional” en la carrera de Abogacía, como disparador para el estímulo de la materia, de la Constitución Nacional y de los derechos que en general contiene nuestra ley suprema de la Nación y las normas que en su consecuencia se dictan.

En tal sentido, creemos de vital importancia el conocimiento de esta rama del saber jurídico, ya que sirve como basamento vertebral del resto de las materias que integran el plan de estudios de la carrera y el posterior ejercicio profesional.

Así pues, mediante el apoyo de la herramienta audiovisual, se propone el trabajo con una película, analizando su contexto, derechos desarrollados, legislación nacional y derecho comparado, entre otras cuestiones que se relacionen con la asignatura a cursar y, en particular, con los temas a abordar en la respectiva unidad del programa y los estudiados hasta el momento.

De este modo, se espera aportar a los estudiantes mayor riqueza didáctica y nuevas experiencias de aprendizaje, utilizando un lenguaje audiovisual que los acerque a su realidad de nativos digitales, teniendo en consideración el universo que integra las aulas en calidad de ingresantes y consecuentes cursantes de los primeros años de la carrera, conforme surge de las últimas estadísticas relevadas por la Secretaría de Asuntos Académicos de la misma Casa de Estudios en el transcurso de los últimos años¹⁹.

Al efecto, consideramos la práctica de estudio de caso como un método realmente interesante para trabajar con los alumnos que llegan a nuestras aulas hoy en día, para generar un espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes. En tal sentido, el planteo de los temas relativos a los derechos constitucionales a través de la utilización filmica, creemos contempla la mirada del alumno de esta nueva generación post-alfa²⁰, a la que se dirigen nuestras prácticas, dentro de la enseñanza universitaria²¹.

¹⁹ A mayor abundamiento, se remite a los Informes de Gestión, disponibles en: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/institucional-jursoc/informacion-institucional/informes-de-gestion>

²⁰ Así pues, bajo dicho concepto, como se señalara oportunamente, se hace referencia a un *“conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo así como un mundo imaginario. (...) Con el concepto de generación no identificamos ya un fenómeno biológico sino un fenómeno tecnológico y cognitivo. Una generación es un horizonte común de posibilidades cognoscitivas y experienciales. La transformación del ambiente tecno-cognitivo redefine continuamente las formas de identidad”* (BERARDI BIFO, 2007).

²¹ Conviene precisar que el apoyo audiovisual en la enseñanza del Derecho en nuestra Facultad, constituye un método poco usual, como ya se referenciara en la nota al pie número 14, a la que se remite en honor a la brevedad.

En consecuencia, la propuesta que aquí se propugna, es orientar la herramienta metodológica del caso como narración, relato, que resulte atractivo, de interés para los alumnos, que expresa un conflicto, un dilema en el que quedará representado un hecho de la realidad, complejo y, en esencia, interdisciplinario, a partir del cual se centre el trabajo realizado en grupos, destacando la relevancia en esta modalidad como *motor de aprendizaje* (LITWIN, 2008).

El caso para la labor con los alumnos consiste en el abordaje de una película, nacional o extranjera, que aborde temas de relevancia en la asignatura, como ser: derechos personalísimos, derechos políticos, debido proceso, poderes del Estado, entre otros.

Conviene destacar que la visión de un film extranjero, para el caso de su elección, permite contrastar el derecho de nuestro país con la noción del “*derecho comparado*” como categoría jurídica y contenido del Derecho Constitucional como rama del Derecho.

Asimismo la utilización de la normativa seleccionada, permite visualizar en forma concreta, las distintas esferas jurídico-políticas que implica la regulación de un derecho -tratamiento nacional y provincial-, relacionando conceptos vinculados al Estado, al ordenamiento jurídico y a la jerarquía constitucional.

Por otra parte, se considera relevante la utilización de una película que aborde cuestiones interdisciplinarias en relación a los derechos constitucionales que se estudian desde lo teórico, dado que constituyen un aporte fundamental para el intercambio de ideas, reflexiones, cuestionamientos y debate dentro del aula y fuera de ella. Ello, en tanto futuros profesionales del Derecho, deberán tener una visión ampliada de los “*fenómenos jurídicos*”, que trasvasan y requieren un tratamiento complejo con el aporte de otras ramas del saber científico.

II. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

El propósito del trabajo consiste en brindar una propuesta de innovación didáctica a través de la implementación del “*estudio de casos*” sobre la asignatura en cuestión y consiste precisamente en el diseño de un conjunto de materiales basados en una herramienta innovadora disruptora de la enseñanza magistral: el estudio de casos con soporte audiovisual (filmografía).

Al efecto, a través del “*estudio de casos*” como recurso del método de enseñanza, se pretende profundizar el aprendizaje de los derechos constitucionales que contiene la

asignatura “Derecho Constitucional” en la carrera de Abogacía, como disparador para el estímulo de la materia, de la Constitución Nacional y de los derechos que en general contiene nuestra ley suprema de la Nación y otros textos constitucionales en el Derecho comparado -legislación de otros países-.

De este modo, se espera aportar a la cátedra en su conjunto una oportunidad para la discusión pedagógica sobre la planificación y desarrollo de la materia y a la vez, brindar a los estudiantes mayor riqueza didáctica y nuevas experiencias de aprendizaje, utilizando un lenguaje audiovisual que los acerque a su realidad de nativos digitales²².

Vale aclarar que a la hora de presentación de la propuesta y su puesta en marcha, aun sin desconocer la escasa injerencia que como colaboradora de la cátedra puedo tener en su aplicación, la Profesora Adjunta con la que trabajo a diario, Abog. María Teresa PÉREZ GALIMBERTI, ha recibido con favorable acogida la misma y su implementación, en tanto implica la introducción de prácticas en beneficio de los estudiantes.

Así pues, si bien el estudio de casos con apoyo audiovisual ha sido utilizado en la cátedra de manera acotada, la intervención a través de esta iniciativa innovadora, permite acercar a los alumnos herramientas motivadoras al momento del estudio de la materia, en sus contenidos teóricos y prácticos.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

Abordar el estudio de los derechos constitucionales desde una perspectiva multidimensional y a través del estudio de casos con apoyo audiovisual (cine), a fin de analizar los aspectos teórico-prácticos que implica la temática en cuestión, fomentando el espíritu crítico desde una construcción grupal y la utilización de TICs.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar el aprendizaje de conceptos y su articulación con aquellos aprendidos previamente.

- Acercar a los estudiantes a problemáticas actuales, objeto de debate vigente a nivel social, pero que encierran contenidos a nivel jurídico.

²² Al efecto, como ya se señalara, el universo de alumnos que ingresan en nuestra Facultad, el mayor porcentaje refiere a jóvenes que han terminado recientemente sus estudios secundarios, por lo que entrarían en la categoría reseñada.

- Motivar a los estudiantes, ya que por lo general encuentran el trabajo de estudio de casos interdisciplinarios como algo interesante y pertinente para su formación
- Generar la habilidad para trabajar en grupo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad.
- Incentivar el espíritu crítico y fomentar el intercambio de opiniones para favorecer la construcción colectiva del conocimiento.
- Cuestionar la problemática en tratamiento a través del ordenamiento jurídico vigente en nuestro país (normas constitucionales y legales).
- Comparar las normas nacionales con el derecho de otros países, para efectivizar el estudio del derecho comparado como rama del derecho constitucional, en un caso concreto.
- Reconocer la legislación y jurisprudencia como categorías propias del estudio de la carrera y la importancia de las mismas en la resolución de casos concretos.
- Utilizar los medios informáticos para la búsqueda de la legislación pertinente, incorporando las TICs, a los fines educativos.

III. METODOLOGÍA

El presente trabajo contiene tres fases de desarrollo, que implican espacios áulicos, y el trabajo previo y posterior fuera del aula.

En efecto, a fin de encarar el tema de estudio, se considera importante la realización precedente de una serie de actividades, que redundarán en el aprovechamiento y trabajo dentro del aula.

De esta manera se consigna la lectura del texto correspondiente, en forma anticipada, de manera que los alumnos puedan hacerlo con el debido tiempo.

Asimismo se propone la lectura de las consignas del trabajo y la guía de preguntas que facilitará la visualización del film en cuestión; de modo que al conocer la película, puedan enfocar los temas sobre los que se trabajarán posteriormente.

Para la visualización de la película, se procede a la proyección de la misma y/o extractos significativos de ella dentro del ámbito institucional universitario, en el horario de cursada. Asimismo, se acerca material relacionado para que los alumnos puedan verla de manera individual y/o grupal a través de otros medios digitales que tengan disponibles, de manera previa.

Seguidamente, se propone la búsqueda de palabras desconocidas en algún diccionario jurídico, propiciando la utilización de textos técnicos, vocablos específicos y

la concurrencia a instituciones del ámbito académico y jurídico -v. gr.: Bibliotecas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, del Colegio de Abogados, del Poder Legislativo, de la Universidad Nacional de La Plata, entre otras²³-, de modo de elaborar un glosario con los términos y su significado, citando la fuente y lugar de consulta.

Para una segunda etapa, se prevé el trabajo dentro del aula. Para ello, se indaga acerca de los contenidos leídos y palabras que resultaron desconocidas, a fin de explorar el estado de situación frente al material abordado. De tal modo, se desarrollan los puntos que plantea el programa -según los temas específicos a tratar-, en forma teórica por parte del profesor, evacuando las dudas que puedan ir surgiendo.

Posteriormente se forman grupos de entre cuatro a cinco alumnos²⁴, para que puedan leer la normativa proporcionada por el docente, esto es: artículos pertinentes de la Constitución Nacional, Tratados Internacionales, Constitución Provincial y legislación nacional y provincial sobre la materia, especificando aquella que resulta pertinente y de interés para encarar y abordar el tema en cuestión. A tales fines, se consigna previamente que utilicen los medios informáticos y se propicia su uso como herramienta áulica, para la búsqueda de la legislación, en portales oficiales -v.gr.: www.infoleg.gov.ar; www.gob.gba.gov.ar; www.jurisprudencia.pjn.gov.ar; www.juba.scba.gov.ar; etc.-.

Asimismo se confiere espacio dentro del aula para la discusión entre los integrantes del grupo sobre las distintas posturas que vayan surgiendo en base a las problemáticas, opiniones y/o cuestionamientos sobre los contenidos teóricos en relación al film propuesto.

Para la etapa ulterior y final del trabajo propuesto, se estima pertinente que los grupos puedan juntarse fuera del aula, para fomentar el trabajo en equipo y la formación de vínculos entre los estudiantes. Así pues, se consigna que retomen la guía de preguntas ya entregada y contesten la misma, volcando el criterio de la mayoría, como así también teniendo en cuenta las opiniones diversas que emergieron en el debate. En forma concomitante, se solicita documentar de manera escrita el resultado de la actividad, para luego ser entregado en un plazo máximo de diez días al profesor.

²³ Como modo de afiliación institucional y acercamiento a los beneficios que ofrece nuestra Casa de Estudios y otros organismos institucionales como los mencionados.

²⁴ Esto en razón de la cantidad de alumnos inscriptos que concurran a la cursada durante el cuatrimestre correspondiente.

IV. ETAPAS DE EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

En una primera etapa de ejecución de la propuesta y con una antelación de treinta días, se consigna el trabajo propuesto, la bibliografía a utilizar y la película a ver, teniendo en cuenta la duración de la misma.

Asimismo se propone la conformación de grupos de manera libre, no pudiendo constituirse los mismos en un número mayor a cinco alumnos. Se sugiere la visualización de la película y la lectura de las consignas, en forma previa al trabajo en clase. El tiempo de esta etapa, dependerá de la organización de los grupos conformados y su trabajo por fuera del horario de clases.

En una segunda etapa, dentro del espacio áulico, el trabajo se divide en dos clases de dos horas cada una, de la siguiente manera: una hora y media para la indagación previa y exposición teórica del profesor y la restante media hora para el debate entre los participantes al interno de cada grupo, para ir dando respuesta a los interrogantes planteados y consignas efectuadas por el docente. De tal modo, se prevé para la siguiente clase la disposición de una hora para continuar el trabajo en grupos y otra hora para exposiciones y elaboración de reflexiones.

Seguidamente se estipulará un plazo máximo de diez días para que los alumnos concluyan las consignas planteadas y entreguen el trabajo por escrito al docente.

A los fines de clarificar lo expuesto anteriormente, se grafica mediante la siguiente tabla, las etapas de la propuesta:

ETAPAS DE LA PROPUESTA

1° ETAPA PRE- ÁULICA	<ul style="list-style-type: none">- Lectura de bibliografía de la cátedra, de las consignas para la realización del trabajo y guía de preguntas- Visualización de la película escogida por el docente- Consignar las palabras desconocidas y buscar en un diccionario jurídico el vocabulario desconocido para elaborar un glosario
2° ETAPA ÁULICA	<ul style="list-style-type: none">- Indagación previa acerca de los contenidos leídos y palabras desconocidas- Exposición teórica del docente sobre el tema- Consideraciones previas al trabajo en grupos- Trabajo en grupos

	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de lo trabajado en grupo - Elaboración de reflexiones, opiniones y construcción de conclusiones posibles de manera colectiva
3° ETAPA POST- ÁULICA	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupos conformados - Construcción de conclusiones a nivel grupal - Elaboración de documento escrito que responda la guía de preguntas y contenga los debates y opiniones que han surgido en el grupo

V. HERRAMIENTAS

Se utilizan las siguientes herramientas a lo largo de la propuesta, a saber:

MATERIALES DE LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía sobre la materia, especificada en el Programa de Derecho Constitucional <ul style="list-style-type: none"> - Constitución Nacional y Tratados Internacionales - Constitución de la Provincia de Buenos Aires - Leyes nacionales y provinciales pertinentes - Casos jurisprudenciales
MATERIALES DIGITALES	<ul style="list-style-type: none"> - Película - Búsqueda de legislación y jurisprudencia en medios informáticos
OTROS RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón y tizas - Hojas y lapiceras <ul style="list-style-type: none"> - Celulares - Computadoras

CAPÍTULO V

CASO PROPUESTO PARA LA INTERVENCIÓN

I. PRESENTACIÓN DEL CASO

El caso propuesto para la labor con los alumnos consiste en el abordaje de la película española “Mar adentro”²⁵, que plantea temas atinentes a la asignatura, como ser los derechos personalísimos, en especial: derecho a la vida y otros derechos derivados de ella, a saber: eutanasia y su relación con la muerte digna y testamento vital.

Conviene destacar que la visión de una película extranjera, permite contrastar el derecho de nuestro país con la noción del “derecho comparado” como categoría jurídica y contenido del Derecho Constitucional como rama del Derecho.

El film se encuadra dentro del género dramático y trata con suma sensibilidad un tema tan polémico como actual: el de la eutanasia que, etimológicamente, quiere decir buena muerte, del griego *eu* (bueno) y *thánatos* (muerte).

En tal sentido, se pretende abordar la problemática en tanto dilema moral y ético, como lo son también el aborto, la manipulación genética o destrucción de embriones, entre otros, que se han convertido en ejes de debate y de reformas legislativas actuales.

En forma preliminar, conviene adelantar que la película está basada en un hecho real y narra la historia de Ramón Sampedro, un hombre tetraplégico que luchó desde su cama por conseguir una muerte digna, inmovilizado desde el cuello hasta los pies, pero en plenas facultades psíquicas, por lo que solicita a la justicia española que se le reconozca el derecho a acabar, mediando su libre consentimiento, con su vida.

En definitiva, la historia no dejará indiferente a ningún espectador/alumno, puesto que esta película hace resurgir el debate, sacando a luz el delicado tema de la eutanasia sobre la que confluirán, probablemente, múltiples sensaciones encontradas y distintas posturas, fomentando el debate y espíritu crítico.

1.1. DATOS DEL FILM

A continuación, se efectúa una breve reseña de los datos de la película y normativa pertinente, a saber:

²⁵ Si bien hasta el momento se ha utilizado este film, se estima ir incorporando y trabajando a lo largo de los distintos cuatrimestres, con diferentes películas y los respectivos derechos constitucionales que se ponen en juego en las mismas, a modo de ampliar la puesta en marcha de este aporte.

DATOS DEL FILM

PELÍCULA	SINOPSIS	TEMÁTICA JURÍDICA	NORMATIVA IMPLICADA
<p>Título: Mar adentro</p> <p>Ficha técnico-artística</p> <p>Año: 2004.</p> <p>País: España</p> <p>Duración: 125 minutos</p> <p>Director: A. Amenábar</p> <p>Producción: F. Bovaira, A. Amenábar. Guión: A. Amenábar, Mateo Gil. Música: A. Amenábar, Carlos Núñez. Reparto: Javier Bardem (Ramón Sampedro), Belén Rueda (Julia), Lola Dueñas (Rosa), Mabel Rivera (Manuela), entre otros.</p>	<p>Ramón lleva casi treinta años postrado en una cama al cuidado de su familia. Su única ventana al mundo es la de su habitación, junto al mar por el que tanto viajó y donde sufrió el accidente que interrumpió su juventud. Desde entonces, su único deseo es terminar con su vida dignamente. Pero su mundo se ve alterado por la llegada de dos mujeres: Julia, la abogada que quiere apoyar su lucha y Rosa, una mujer del pueblo que intentará convencerle de que vivir merece la pena. La luminosa personalidad de Ramón termina por cautivar a ambas mujeres, que tendrán que cuestionar los principios que rigen sus vidas.</p> <p>Ramón sabe que sólo la persona que de verdad le ame será la que le ayude a realizar ese último viaje.</p>	<p>Palabras clave: derechos fundamentales; derecho a la vida; derecho a la integridad física y moral; eutanasia; muerte digna; testamento vital.</p>	<p>- Constitución Nacional y Tratados Internacionales</p> <p>- Constitución de la Provincia de Buenos Aires</p> <p>- Leyes nacionales N° 26.742 y N° 26.529 sobre Derechos del paciente en su relación con los profesionales e instituciones de la Salud y su modificación</p> <p>- Ley provincial N° 14.464 y fundamentos de la norma</p> <p>- Casos jurisprudenciales</p>

* Película disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dbe64PUzYVI>

* Extracto del film disponible en el siguiente link: <https://youtu.be/EeAeBFwrJ1Q>

* Reportajes a Ramón Sanpedro y precisiones del caso real: https://youtu.be/-s_F1xdkP5M / <https://youtu.be/FmR1vGKIMr8>

1.2. CUESTIONARIO PARA TRABAJAR CON LA PELÍCULA SELECCIONADA

Guía de preguntas para responder con la película “Mar adentro”

1. ¿En que ámbito geográfico e histórico se desarrolla la película? Como se vinculan tales circunstancias con el concepto de derecho y su contenido?
2. ¿Qué dilema se presenta al personaje de la película? ¿Con qué derechos se vincula la problemática?
3. ¿Cuál es la postura de los personajes de Julia y Rosa en relación al problema de Ramón? ¿En qué se fundamentan?
4. ¿Existe algo en el accionar de estos personajes que ustedes consideran incorrecto? ¿Con cuál/les se identifican y por qué?
5. Identifiquen cinco términos jurídicos que aparecen en el film y expliquen cada uno de ellos asisténdose de un diccionario jurídico. Diferencie entre los conceptos: eutanasia y muerte digna.
6. ¿Qué relación encuentran entre la película y las normas jurídicas analizadas en clase? ¿Y en relación a la bibliografía leída?
7. ¿Cuáles son los fundamentos constitucionales internacionales, nacionales y provinciales respecto al tema?
8. ¿Encuentran una solución a la problemática? ¿Cuál sería? ¿Consideran que el dilema puede ser resuelto únicamente con la mirada jurídica? ¿Qué otras disciplinas se vinculan al tema? Fundamenten.
9. Nombre tres circunstancias o situaciones de la película que le permitan establecer una conexión o una tensión entre “ética y derecho”
10. ¿Que concepciones consideran que tienen los distintos personajes principales de la película sobre la idea de derecho a la vida y la eutanasia?
11. ¿Considera que se ha hecho justicia en el caso que se plantea? ¿Por qué? De no ser así, ¿qué otro final pensaría en términos de lo que considera una resolución justa?
12. ¿Qué normas regulan el caso en el Derecho argentino? ¿Cuál sería la solución desde el ordenamiento jurídico argentino? ¿Hay otras soluciones posibles? ¿Cuáles?
13. Mencione casuística argentina sobre la materia.

1.3. TRABAJO EN GRUPOS

Posteriormente, tras la visión de película en cuestión, se plantea la siguiente actividad a desarrollar por los alumnos:

- Organizados en grupos, con el apoyo del material bibliográfico pertinente - Constitución Nacional, Tratados Internacionales, Constitución Provincial, bibliografía de la asignatura, legislación sugerida-, deberán leer y reflexionar sobre los aspectos que seguidamente se detallan.
- Temática jurídica explicitada: trabajo en relación a las palabras clave que se mencionaran en el punto anterior, es decir: derechos fundamentales; derecho a la vida; derecho a la integridad física y moral; eutanasia; muerte digna; testamento vital.
- Intercambiar en forma oral los términos que resultaron desconocidos por cada uno e interpretar su significado -en base al glosario que previo a la clase debieron confeccionar-.
- Discutir las distintas opiniones que surjan en torno al tema.
- Consensuar un criterio grupal, que pueda verter las distintas posiciones del grupo -en caso de existir las mismas- y/o cuestiones compartidas por todos y/o por la mayoría y/o criterios disidentes.
- Exposición de reflexiones, opiniones y/o puesta en común con el resto de los compañeros.
- Responder por escrito, en base a los grupos conformados y de manera domiciliaria, el cuestionario o guía de preguntas, en base a los criterios propuestos.

1.4. ALGUNAS REFLEXIONES DEL ALUMNADO

A continuación, se destacan algunas conclusiones expuestas en los trabajos entregados por los alumnos en la implementación de la propuesta, en función del tema escogido y analizado con la película.

Grupo 1: *“No consideramos que se haya hecho justicia en este caso, ya que se debía haber consagrado al sujeto su derecho. Recordamos una frase que este dijo “Vivir gracias a un cuello o dependiendo de este, no es vivir” y nos hizo ponernos en su lugar, entendiendo que no era una digna vida, que el vivir de dicha manera podría afectarlo más aun. Pese a que terminó con su vida, sabemos que no fue de manera legal, por eso consideramos que no se hizo justicia ya que no se le garantizó la prerrogativa”.*

Grupo 2: *“En este sentido, se podría abrir un debate en torno a la diferencia entre un paciente que no puede expresar su voluntad (tal el caso de M.A.D) pero que, sin embargo, antes del accidente había determinado que no quería vivir artificialmente en contraposición al protagonista del film “Mar adentro” que al estar postrado en un cama desea terminar con su vida. No solo se puede prever la laguna jurídica, sino que como la ética entra en conflicto con el derecho. En cuanto a no fallar a favor de la muerte e ir contra la legislación, se prefiere mantener a una persona viva durante treinta años que realmente no desea hacerlo, y sufre por ello. Entonces, ¿hasta qué punto se rigen por la moral y la ética? O ¿simplemente los legisladores prefieren mantenerse al margen debido a la gran magnitud de los temas planteados? Lo cierto es que, los temas relacionados a la vida tanto la eutanasia como el aborto han sido los más complejos y revolucionarios pero aún no se ha centrado en legislar minuciosamente los mismos, dejando abierta la posibilidad de que ocurran casos como el de Ramón y que, en consecuencia, caiga la responsabilidad en manos de los jueces. A modo de cierre, se debe recordar que los derechos personalísimos consagrados en la Constitución Nacional de 1853 son aquellos derechos extrapatrimoniales, inalienables, perpetuos y oponibles erga omnes cuyo fin consiste en proteger la personalidad humana en sus distintos aspectos. Constituyen una categoría de derechos subjetivos esenciales que pertenecen a la persona. Son libertades y derechos propios del hombre, sin los cuales no sería su existencia como tal. Como lo consagra la Constitución argentina, Ramón afirmó que “vivir es un derecho, no una obligación” en una de sus entrevistas, y debe ser analizado en cada caso particular respetando la decisión del adulto capaz de discernir por sí mismo”.*

Grupo 3: *“Existen varias vinculaciones entre las normas jurídicas que definimos en clase con la película. Los españoles llaman eutanasia también a lo que nosotros llamamos “suicidio asistido”. Las normas jurídicas respecto a esta temática, no marcan un preciso límite en cuanto a en qué momento, un derecho, como lo es el derecho a la vida, pasa a ser considerado una obligación. ¿Por qué motivo la persona que tiene el padecimiento no tiene derecho a disponer sobre el propio cuerpo? En este sentido parece ser que los Estados y la legislación y jurisprudencia propias del mismo, priorizan en ocasiones normas éticas en desmedro de la voluntad de la persona. La vinculación que se considera más sobresaliente es aquella por la cual los Estados, que dicho sea de paso se declaran laicos, que reconocen el derecho a la propiedad privada*

y cuya constitución reconoce el derecho a no sufrir tratos degradantes, impidan que Ramón, el cual dice estar en una oposición degradante pueda disponer de su propia vida. Cuando se necesita de la asistencia de otra persona para morir con dignidad el Estado interfiere en la vida de las personas y le dice que la vida no es suya, que no puede disponer libremente de ella”.

II. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Antes de adentrarnos en el análisis de la intervención de la propuesta en el aula, conviene precisar cómo se ha arribado al conjunto del trabajo, por lo que resulta necesario hacer una breve reseña de los períodos atravesados.

Así pues, durante el transcurso del primer cuatrimestre del año 2015 se llevó a cabo el análisis de contenido de todas las fuentes de información bibliográfica, que han sido fundamento teórico del presente trabajo, constituyendo la etapa exploratoria de primer término.

Luego se organizó el análisis de contenido, incluyendo el listado de distintas películas que pudieran servir de base para el estudio de casos, conforme las temáticas a trabajar con la materia, escogiendo la película española reseñada. En forma concomitante a la implementación de la propuesta, se llevó a cabo el trabajo de campo, análisis de datos, evaluación y elaboración de conclusiones que aquí se exponen.

2.2. DE LA PUESTA EN MARCHA

La implementación de la propuesta en la cátedra fue diseñada para ser realizada en el año de aprobación del proyecto del Trabajo Final Integrador de la Especialización Docente, pero recién pudo ejecutarse en el año posterior, por cuestiones ajenas al espacio académico-institucional.

Así, desde su puesta en marcha, se constituyó como un aporte innovador, en los términos referenciados en el marco teórico; implicando cambios en el quehacer docente dentro de la comisión²⁶. Igualmente la selección, organización y utilización creativas de los recursos humanos -alumnos, docentes, institución- sumado a los materiales -utilización de film como herramienta principal- de maneras nuevas y propias, dando

²⁶ Reforzando el criterio de MORENO BAYARDO (1995), en tanto define a la innovación como la “introducción de algo nuevo que produce mejora”.

como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados, compartiendo los términos de RICHLAND (citado por MORENO BAYARDO, 1995: 2). De esta manera, las reflexiones de los alumnos dentro del aula, el aporte e intercambio efectuado al analizar el tema y su concreción final plasmada en el trabajo escrito, dan cuenta del cambio introducido en la práctica hasta entonces establecida para el abordaje de los temas de la materia, lo que entendemos puede redundar en el desarrollo de las habilidades profesionales y la resolución de casos concretos, presentes y en un futuro laboral.

Por tanto, en el entendimiento que se han cumplido objetivos propuestos y debido a sus repercusiones positivas, hoy día la propuesta se encuentra en continuidad de ejecución desde su inicio. Actualmente y teniendo en cuenta el cronograma de actividades previsto en la cursada, en lo que va del año, se prevé otra edición para la segunda parte del curso.

En esa inteligencia, el hecho de su acogida por parte de la cátedra de la propuesta aquí expuesta, denota una de las consideraciones necesarias para suponer que estamos antes una innovación, dado que su sostenimiento en el tiempo, cumple con la necesidad de ser duradera; a su vez, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, establece la diferencia entre simples novedades o cambios superficiales, constituyéndose como auténtica innovación.

Asimismo, en su puesta en marcha, se presentó la actividad y el film a abordar mediante su sinopsis y mención de personajes, para situar a los alumnos en la historia. De igual modo, se proporcionó el cuestionario y explicó las actividades a realizar. Seguidamente se evacuaron dudas en torno a las preguntas y objetivos de la propuesta. Es dable destacar que, al exteriorizar la actividad y las herramientas a utilizar, se corrobora lo expuesto desde la conceptualización teórica efectuada, en tanto se observa que estas tecnologías digitales como modalidades de aprendizaje, memorización e intercambio lingüístico (BERARDI BIFO, 2007: 77), son identificadas fácilmente por el “público-espectador-alumno”, en tanto su pertenencia generacional se convierte en un factor decisivo y determinante a la hora de apropiarse del conocimiento a través de canales que resultan más sencillos, coloquiales y atractivos; respondiendo así a un fenómeno tecnológico, cognitivo, con posibilidades experienciales²⁷. De esta manera, surge como reflexión que los destinatarios se identifican con ese mundo para otros tan

²⁷ En referencia al mismo autor al conceptualizar la generación aludida en su obra.

desconocido, generando mayor equidad y democratización participativa, en los términos oportunamente analizados (GARCÍA CANCLINI, 2004: 188).

Un dato no menor a tener en cuenta, que se ha constituido en uno de los aspectos a resolver en la ejecución de la propuesta, fue lo concerniente a la visualización de la película. Dado el escaso tiempo disponible en cuanto al calendario académico para el desarrollo de los contenidos curriculares que implican la materia, se procedió a la proyección de extractos significativos de la misma dentro del ámbito institucional universitario, en el horario de cursada; resolviendo así la dificultad presentada de proyectar su contenido completo. No obstante, se acercó material relacionado -como ser: entrevistas periodísticas realizadas sobre el caso real mediante los links pertinentes de internet- para que los alumnos puedan verla de manera individual y/o grupal a través de otros medios digitales que tuvieran disponibles, de manera previa o posterior, a saber: canales digitales como youtube, servicio de netflix, etc. La primera situación planteada, so pena de evaluarse como un escollo, generó inquietud en los alumnos que, ante la situación planteada, resolvieron juntarse para ver el film y los contenidos anexos, que luego fueron comentados en clase.

Posteriormente se efectuó el trabajo en grupos dentro del aula, lo que llevó a la discusión sobre el tema. Se expusieron las distintas posiciones y opiniones de los alumnos y se generó un debate enriquecedor, que luego ha sido plasmado en los trabajos finales entregados al docente. A cuyo efecto, en el apartado anterior, nos pareció importante destacar algunas conclusiones del alumnado, en tanto generadoras de reflexiones e inquietudes que les ha merecido la propuesta como motivadora para el análisis de los temas estudiados. De esta manera, se ha propiciado un marco de interculturalidad en donde las divergencias han construido un saber conjunto, de respeto por las diferencias y aceptación de opiniones diversas, colaborando en el entendimiento mutuo, más allá de la problemática planteada en torno al eje de debate (en alusión al ya citado HOPENHAYN, en GARCÍA CANCLINI, 2004: 190).

En tal sentido, creemos crucial el abordaje del tema a través del estudio de casos como modo de enseñanza²⁸, en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de la vida real, los conectan con teorías y principios. En el caso del film propuesto, se observa una movilización

²⁸ Remitimos a lo aludido en el marco teórico, sobre el estudio de casos analizado por WASSERMANN, cuya cita aparece en la bibliografía del presente.

constante, en términos generales, en todo lo relativo al derecho a la vida y a la libertad de disponer de ella, la ingerencia del Estado y las opiniones religiosas; generando debates sumamente atractivos y de interés para los alumnos y docentes. Si bien como dilema moral de ardua resolución, se ha observado una opinión fundamentada prioritariamente en el Derecho y en lo estudiado, teniendo en consideración los parámetros de conflictos inmersos que exceden lo jurídico, la realidad compleja a la que refiere el análisis y la esencia interdisciplinaria para su tratamiento, que también se ha valorado positivamente.

Asimismo y respecto del caso escogido, ha resultado motivador para los alumnos saber que se encuentran ante un hecho basado en una historia real, lo que ha facilitado la investigación, permitiendo adentrarse en la vida del personaje-ciudadano que ha encarnizado esa lucha interna y externa; el camino por él escogido y la respuesta de la justicia en ese caso concreto. Todo ello ha derivado en un minucioso camino por encontrar las respuestas adecuadas a las preguntas formuladas en la guía, al enfoque desde diversas perspectivas a través de un proceso y examen reflexivo y crítico.

En consecuencia, creemos que esta estrategia que pretendía aproximar al estudiante a una realidad concreta, basada en un hecho real, devino en una propuesta interesante, que se ha convertido en incentivo para aprender; construyendo su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que los conectan con teorías y principios propios de la materia.

2.3. PROPUESTA DE OTROS FILMS

Para sucesivas intervenciones, hemos efectuado un listado de posibles películas a trabajar, que merecen la pena ser enunciadas en esta propuesta, a saber:

2.3.1. Películas nacionales

* **Cautiva** - Es una película dramática-histórica de 2005 escrita y dirigida por Gastón Biraben y protagonizada por Bárbara Lombardo, Susana Campos, Osvaldo Santoro y Hugo Arana.

Sofía Lombardi (Bárbara Lombardo) es una hija de desaparecidos por la dictadura argentina. Sofía fue registrada fraudulentamente como hija propia por un policía y su esposa, con el nombre de Cristina Quadri, constituyendo uno de los casos de robo de bebés en la dictadura argentina. Cuando la joven cumple 16 años, se entera súbitamente de su situación, al acercársele un juez (Hugo Arana) que le informa de su verdadera

identidad. Desde ese momento Sofía vive el drama de sentir toda su vida alterada por completo, y se decide a reconstruir una nueva, apoyándose en sus verdaderos orígenes y lazos biológicos.

* **Leonera** - Film dramático de 2008 co-escrita y dirigida por Pablo Trapero y protagonizada por Martina Guzmán. La historia aborda la maternidad dentro del sistema penitenciario. Fue filmada en centros penitenciarios reales, tales como el de Olmos, el de Los Hornos, el de San Isidro y la cárcel de mujeres de San Martín.

La historia comienza una mañana de 2008, cuando Julia (Martina Guzmán) despierta en medio de su departamento golpeada y confundida rodeada de destrozos y sangre, aun así continúa con su rutina habitual. Cuando regresa a la noche la policía ingresa al departamento encontrándola a ella junto al cadáver de Nahuel, su novio con el cuerpo del amante de este, Ramiro (Rodrigo Santoro) quién es revivido por los paramédicos. Tras esto, detienen a Julia y la llevan a una comisaría donde le informan de que será enjuiciada y llevada a una cárcel hasta que se sustancie su juicio; durante la requisición médica que recibe antes de ingresar al penal descubre que está embarazada.

Durante su estadía en la cárcel, Julia reside en un pabellón especial en donde se encuentra con otras mujeres condenadas también embarazadas, o ya con sus hijos, nacidos en el penal.

* **El secreto de sus ojos** - Es una película de drama y suspenso del año 2009 dirigida por Juan José Campanella, basada en la novela *La pregunta de sus ojos* de Eduardo Sacheri, quien coescribió el guión junto a Campanella. Es protagonizada por Ricardo Darín, Soledad Villamil, Guillermo Francella, Javier Godino y Pablo Rago.

Cuenta la historia de Benjamín Espósito (Ricardo Darín), un agente judicial retirado que decide escribir una novela acerca de un asesinato ocurrido en 1974, en cuya investigación se había involucrado. A continuación ocurre un racconto: en junio de 1974, Benjamín Espósito, empieza a investigar el crimen de una joven mujer, Liliana Colotto de Morales (Carla Quevedo), brutalmente violada y asesinada dentro de su casa en un barrio de la ciudad de Buenos Aires. Su esposo, ahora viudo, Ricardo Morales (Pablo Rago), queda devastado por la noticia; Espósito le promete encontrar al asesino y llevarlo ante la justicia.

2.3.2. Películas extranjeras

* **La Jurado** - La película estadounidense *The Juror* (conocida también como “Coacción a un Jurado”), es un thriller del año 1996, protagonizado por Demi Moore y Joseph Gordon-Levitt, en el que una madre soltera debe hacer frente a una peligrosa organización criminal que amenaza la vida de su hijo y la suya propia.

Annie Laird (Demi Moore) es una mujer a la que la vida no se lo ha puesto demasiado fácil para sacar a su hijo adelante. Una vida, en la que se cruzará un elemento totalmente inesperado: la selección de Annie para formar parte del jurado popular, en un complicado caso en el que se encuentra implicado un integrante de la mafia.

A pesar de que tanto el juez, como la policía le aseguran que es imposible que nadie conozca su identidad, la mafia consigue obtener todos los detalles sobre su vida. Detalles, como la identidad de su hijo, que utilizarán para chantajearla y hacer que su voto sirva para que el detenido salga de prisión libre de cargos.

* **La vida de David Gale** - Película estadounidense (*The Life of David Gale*) del año 2003 que cuenta la historia de un profesor universitario de Texas, contrario a la pena de muerte, que un día es acusado de violar y asesinar a una alumna que le ayudaba a salvar la vida de un condenado a muerte. Tres días antes de la ejecución, es entrevistado en su celda por una periodista, quien después de escucharlo tratará de probar su inocencia.

* **Camino a Guantánamo** - Película perteneciente al Reino Unido (*The road to Guantánamo*) del año 2006. Basada en hechos reales y rodada con actores pero como si fuera un documental, de vez en cuando aparecen los auténticos protagonistas de la historia real, aportando su testimonio. Narra la historia de cuatro amigos británicos que viajaron en el 2001 al Pakistán para asistir a las bodas de uno de ellos. Con la finalidad de aprovechar la estancia, decidieron viajar a Afganistán justo antes de los ataques norteamericanos. Fueron capturados por la Alianza del Norte y entregados a los norteamericanos. Tres de ellos fueron trasladados a la base norteamericana de Guantánamo, dónde los mantuvieron presos durante más de dos años, sometidos a humillaciones y torturas. El 2004 fueron trasladados al Reino Unido, dónde fueron liberados sin cargos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BARCO, Susana (2007), “Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es que hay algo distinto?”, en: BALBI, J. C. *Informe sobre desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2006-2007: educación = justicia social en el siglo XXI*, EUDEBA.

_____ (2012), “Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho”, *Revista de Educación, Volumen (7)*, N° 1, enero – junio, páginas 33-48.

BARRAZA MACÍAS, Arturo (2010), *Elaboración de propuestas de intervención educativa*, Ed. Universidad Pedagógica de Durango, México.

BERARDI BIFO, Franco, (2007), *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalista*, Ediciones Tinta limón, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.escritosdesocupados.com/descargas/GENERACION-POST-ALFA-Franco-Berardo-Bifo.pdf>

BIANCO, Carola y Colaboradores (Cristián A. Furfaro, Diego A. Robles, María M. López, María B. Deladino) (2010), La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires: análisis comparativo desde los planes de estudio vigentes, en: *Revista Anales*, Universidad Nacional de La Plata, Año 7, N° 40, páginas 619-631. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21383/Documento_completo.pdf?sequence=1

BOURDIEU, Pierre, (1991), *El sentido Práctico*, Taurus, Madrid, España, página 92.

CANDREVA, Ana – MORANDI, Glenda (1999), *El currículum universitario: entre la teoría y la práctica*, en: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, Diada Editora, S.L., España, páginas 249-256.

CARLINO, Paula (2002), “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, Comunicación Libre en el *Tercer Encuentro La Universidad como objeto de investigación*, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, CONICET – UNSAM, EDUCERE, Investigación, Año 6, N° 20, Enero - Febrero - Marzo, Argentina, páginas 409-420.

_____ (2013), “Alfabetización académica diez años después, Investigación temática”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE, Volumen (18)*, Núm. 57, páginas 355-381.

CAYETANO DE LELLA (1999), “Modelos y tendencias de la Formación Docente”, en: *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Lima, Perú, septiembre. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

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

DÍAZ BARRIGA, Arceo (1985), *Didáctica y Currículo*, Editorial Nuevomar, D.F., México.

EDELSTEIN, Gloria (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald, (1999), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Argentina - México, FCE.

GARCÍA, Lilian G., (2014), “Trabajo en equipo. Construcción de equipos de trabajo”, en: *Curso de Formación para Docentes Aspirantes a participar del Curso de Adaptación Universitaria 2015*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

GARCIA CANCLINI, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Ed. Gedisa, Barcelona.

GONZÁLEZ Manuela G., MARANO, María Gabriela - BIANCO, Carola y CARRERA, 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, N° 17, Buenos Aires, Argentina, páginas 175-218.

JACKSON, Philip W, (1991), *La vida en las aulas*, Ediciones Morata, Madrid, 2° edición.

JOYCE, B.; WEIL, M. con CALHOUM, E. (2006), *Modelos de enseñanza*, Gedisa, Barcelona, 2° reimpresión.

LITWIN, Edith (2008), *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1° edición.

LÓPEZ CABALLERO, Alfonso, (1997), *Iniciación al análisis de casos: una metodología activa de aprendizaje en grupos*, Editorial Mensajero, Bilbao.

MANZO, Mariana Anahí (2008), “La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 6, N° 11, páginas 149-165.

MORENO BAYARDO, María Guadalupe (1995), “Investigación e Innovación Educativa”, en: *Revista la Tarea*, N° 7, Guadalajara, México, octubre-diciembre.

ORELLANO, Verónica (2010), “Qué se enseña cuando se “enseña””, en: *Memoria Académica*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ORTIZ DE ROSAS, Fleitas Abel M. (1994), *Derecho de Familia, Método de enseñanza, Casos y otras variantes*, Editorial Astrea, Buenos Aires.

PEDRÓ, Francesca - GARCÍA DE PUIG, Irene (1999), *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona.

POZO, J, (Coord.) et al (1994), *La solución de problemas*, Madrid, Aula XXI Santillana.

RAPOSO RIVAS, Manuela - ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2011), “La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum”, en: *Revista de Educación*, N° 354. Enero-Abril 2011, España, páginas 17-20.

REMEDÍ, Eduardo (1982), *Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido*, Mimeo, México, UNAM, ENEP-Aragón.

_____ (1989), “Construcción de la estructura metodológica”, en: *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*, México. UNAM. ENEP-IZTACALA.

_____ (2004), “La intervención educativa”, *Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

RUIZ, Guillermo; TENUTTO, Marta, (2007), “La programación. Aportes para la enseñanza del derecho”, en: *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Año 5, Número 9.

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

SIECKMANN, Jan R. (2008), “La Sociología del Derecho en la formación jurídica”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 6, N° 12, páginas 117-133.

SOUZA, María Silvina, “El estado del arte”, en: *La centralidad del estado del arte en la construcción del objeto de estudio*. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/el%20estado%20del%20arte_silvina_souza.pdf

THURY CORNEJO, Valentín (2009), “El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 7, N° 14, Buenos Aires, Argentina, páginas 59-81.

VÁZQUEZ, Alicia (2005), “¿Alfabetización en la Universidad?, Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad”, en: *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación, Octubre, Año 1. N° 1.

VÉRTIZ Francisco (2012), “Reseña bibliográfica: Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 10, N° 19, Buenos Aires, Argentina, páginas 321-341.

WASSERMANN, Selma (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

ANEXO I

DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

I. PROGRAMA DE DERECHO CONSTITUCIONAL

A continuación se remite a los siguientes links que enlazan, en primer lugar el Programa de la asignatura en la que colaboro como Adscripta y, en segundo lugar, la bibliografía a utilizar en cada unidad, por considerarlos de interés²⁹.

http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/file.php/228/BIBLIOGRAFIA/Programa_Completo.pdf

<http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/file.php/228/BIBLIOGRAFIA/Bibliografia.pdf>

II. CARRERA DE ABOGACÍA

En los siguientes apartados se considera relevante hacer mención al anterior plan de estudios de la carrera de Abogacía que ha sido objeto de reforma en los años precedentes y al vigente, con más las materias correlativas. De allí surge la información acerca del perfil del egresado, alcances profesionales y fundamentación necesaria para comprender en forma cabal lo analizado en este trabajo.

III. PLAN DE ESTUDIOS

3.1. PLAN DE ESTUDIOS ANTERIOR DE LA CARRERA

Remitimos al siguiente link, donde se detalla el plan de estudios de la carrera de Abogacía, con las asignaturas y respectivas correlatividades, el cual ha sido reformado:

http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/carreras/plan_abogacia.pdf

Asimismo, se remite seguidamente a la denominación que efectuara nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en torno al título de Abogado y al Plan de Estudios por entonces vigente, como a continuación se expone.

3.1.1. TÍTULO DE ABOGADO

Habilita para intervenir en juicios, asistiendo a las partes interesadas mediante el patrocinio o representándolas directamente en los casos en los que se otorgue poder suficiente. Igualmente pueden desarrollar las mismas tareas de patrocinio y

²⁹ Se destaca que para su ingreso podrá accederse directamente como “invitado”, luego mediante la categoría “MATERIAS DE GRADO” - “SEGUNDO AÑO” - “Derecho Constitucional” - “Derecho Constitucional - Cátedra I - Comisión 3”.

representación en expedientes y actuaciones de la Administración Pública. Otras incumbencias contemplan: el asesoramiento en todo asunto que requiera opinión jurídica (por ejemplo: en el ámbito de instituciones civiles, en empresas comerciales, etc.). Permite desempeñar cargos en la función judicial (jueces, fiscales, defensores públicos y otras magistraturas), la docencia universitaria y la investigación científica. Habilita para actuar como mediador o conciliador.

3.2. PLAN DE ESTUDIOS DE ABOGACÍA VIGENTE Y PERFIL DEL EGRESADO

Remitimos a los siguientes links, donde se detallan: el plan de estudios de la carrera de Abogacía vigente, con las asignaturas y respectivas correlatividades junto con la pertinente fundamentación general de su modificación e información de interés sobre su organización.

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

http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan2016.pdf

Por otro lado se acompañan adjuntos el Plan de estudios anterior y el actual para su comparación.