

Trabajo Integrador Final

LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES
DE DERECHO POLÍTICO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNMdP

Estudiante: María Marta Laguyás

Directora: Dra. Gladys Cañueto

Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades

2026

Contenido

Resumen.....	3
Palabras Claves.....	3
Introducción.....	4
Marco Conceptual.....	5
5.1 Desarrollos teóricos para la enseñanza del Derecho.....	5
5.1.1 Los modelos de las escuelas de derecho.....	6
5.1.2 Los contenidos de la enseñanza del derecho.....	7
5.1.3 La articulación entre formación y ejercicio profesional.....	8
5.1.4 Los métodos de enseñanza.....	9
5.1.5 La formación docente.....	10
5.2 El graduado de la Facultad de Derecho: una indagación identitaria.....	11
5.3 Algunos interrogantes para pensar la enseñanza del Derecho.....	13
5.4 Fundamentos para una teoría del curriculum.....	17
5.5 Facultad de derecho y profesión de abogado.....	23
5.6 Situar históricamente la identidad del Derecho Político.....	27
5.7 El plan de estudios de abogacía y el programa de Derecho Político: un análisis de sus temas y postulados.....	28
5.8 El docente de Derecho: ser abogado y enseñar derecho.....	32
5.9 Claves y aportes para la didáctica del nivel superior: poner en cuestión el sentido de la enseñanza.....	33
5.10 De la agenda clásica a las prácticas docentes contemporáneas.....	35
5.11 Las intervenciones pedagógicas como objeto de conocimiento: Una aproximación a las prácticas docentes.....	37
5.12 Alcance y posibilidades de una didáctica para la enseñanza del Derecho.....	46
Metodología.....	48
6.1 Definición Metodológica.....	48
6.2 Sujetos de observación.....	49
6.3 Objeto de la observación.....	50
6.4 Temporalidad de las observaciones.....	50
Objetivos.....	50
7.1 Objetivo General:.....	50
7.2 Objetivos particulares:.....	50
Estrategia de Observación.....	50
8.1 Planificación de las observaciones.....	50
8.2 Selección de las clases a observar.....	51
8.3 Instrumento de observación.....	51
Evaluación y resultados de las observaciones.....	51
9.1 Análisis de las clases observadas	51
9.2 Acerca de la enseñanza del Derecho Político.....	59

9.3 Características comunes en las clases observadas.....	62
9.4 Continuidades, rupturas y hallazgos.....	64
Narrativa de la trayectoria en la Especialización.....	66
Consideraciones finales.....	68
Referencias.....	72
Anexos.....	78
ANEXO 1: Programa Derecho Político Facilitado por la Cátedra.....	78
ANEXO 2: Instrumento de registro para la observación de clases.....	90
ANEXO 3: Fotografías: imágenes de registro propio.....	95

Resumen

Este trabajo presenta el análisis de las intervenciones pedagógicas de los profesores de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es un estudio de tipo cualitativo realizado a través de la observación directa de clases, en el primer cuatrimestre del año 2017, complementado con el relato de la experiencia en Pandemia COVID 19 y del regreso a la presencialidad. Teniendo en cuenta que los docentes de Derecho construyen su identidad profesional, en gran medida, a partir de las experiencias ofrecidas por sus docentes durante su formación y que su capacitación docente ocurre la mayoría de las veces en servicio, es decir, al mismo tiempo de enseñar; pone de manifiesto la compleja problemática a la que se enfrenta la Unidad Académica. En función de ello, se presenta la caracterización de las intervenciones pedagógicas en las clases observadas y las relaciones existentes entre dichas intervenciones y los planteos de la agenda didáctica del nivel superior. Se lograron los objetivos propuestos en el diseño y dentro de los hallazgos se advirtieron fuertes huellas de la enseñanza tradicional del Derecho, cuestión que plantea un desafío para la formación docente de los futuros profesores de la materia.

Palabras Claves

Observaciones de clases, intervenciones pedagógicas, estrategias didácticas, agenda didáctica, enseñanza del Derecho

Introducción

La enseñanza del Derecho en Argentina, y en la UNMdP en particular, posee como característica distintiva que se encuentra desarrollada por profesores (en su mayoría abogados), cuya actividad principal no es la docencia, sino la práctica de la profesión en forma particular o desde la judicatura o desde el aparato administrativo del Estado.

Debido a ello, el acceso a las cátedras en las Facultades de Derecho se da a través del conocimiento disciplinar propiamente dicho, como señala Litwin (2000) relegando aspectos sustanciales de la relación didáctica, como la planificación, las intervenciones didácticas o la evaluación. (p. 77).

Así, los aspectos pedagógicos, al no ser parte central de las exigencias para acceder al puesto de enseñanza del Derecho, quedan relegados, naturalizando y permitiendo la reproducción de prácticas educativas que limitan la capacidad de construcción del conocimiento del objeto disciplinar.

Es necesario mencionar que, cuando se hace referencia a la enseñanza del Derecho, no se plantea que necesariamente deba existir una relación causal entre enseñanza y aprendizaje, como lo hubiera advertido Fenstermacher (1989), sino más bien una concepción que asume mediaciones entre las acciones de los docentes y los logros de los estudiantes (Basabe y Cols 2007). Como indican Feeney y Capelletti (2008) la enseñanza incide de forma indirecta sobre el aprendizaje, mediante las tareas que realizan los propios estudiantes.

El eje central de este estudio es la enseñanza.

En primer lugar, se presenta una breve descripción de cómo resulta abordada en general la problemática de la enseñanza del Derecho, revisando algunas de las producciones teóricas realizadas en nuestro país y también en el exterior, desde las que se reflejan los parámetros que priman en el tema. Luego, se propone un

recorrido por los ejes estructurantes de la Facultad de Derecho, tales como el perfil de egresado, el plan de estudios y el programa de la materia Derecho Político. Por último, se presentan las clases observadas y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

Esto permitió observar y caracterizar las intervenciones pedagógicas de los docentes de la cátedra y su vinculación con los temas y problemáticas que propone la agenda didáctica del Nivel Superior.

Este trabajo indagó en la caracterización de los enfoques teóricos de los docentes de Derecho Político, a través de sus intervenciones pedagógicas y de su relación con los requerimientos de la didáctica del nivel superior.

La enseñanza de Derecho Político, es una asignatura de primer año que representa una de las puertas de acceso a la disciplina. De allí, la importancia de establecer cuáles son las estrategias de los docentes, las potencialidades de sus intervenciones y las adecuaciones a la agenda universitaria.

Marco Conceptual

5.1 Desarrollos teóricos para la enseñanza del Derecho

Dentro del análisis de la enseñanza del Derecho se pueden identificar algunas líneas de abordaje en las producciones acerca de la materia, que trabajan sobre:

- Los modelos de las escuelas de derecho.
- Los contenidos de la enseñanza del derecho.
- La articulación entre formación y ejercicio profesional.
- Los métodos de enseñanza.
- La formación docente.

Si bien todos estos aspectos están lógicamente relacionados, las diferentes producciones, en general, ponen el acento más en un aspecto que en otro.

5.1.1 Los modelos de las escuelas de derecho

En este abordaje se suele atender al origen y desarrollo de las instituciones de enseñanza, con especial significación sobre el período histórico en que se desarrollan, cuáles son sus influencias, y los motivos que hacen preponderante cierta organización interna, la elección del currículo, los centros geográficos donde se desarrollan, y hasta la conformación del cuerpo docente. Estos estudios ponen especial énfasis en la relación Institución-Estado, y los diferentes períodos que atraviesa este último en cuanto a su legitimación frente a la sociedad civil. Un ejemplo de estos estudios lo representa el libro *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho*, (2005) coordinado por Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz donde, entre valiosos trabajos, se destaca el artículo “La formación docente universitaria y su relación con los “modelos de formación de abogados”, autoría de las dos primeras profesoras mencionadas.

Esta cuestión también resulta abordada por quienes realizan comparaciones entre las escuelas de formación de derecho europeas y latinoamericanas y la norteamericana, que en tanto tributaria de otra vertiente del derecho (el common-law, basado en el decisorio judicial particular) y de otras tradiciones de enseñanza, resalta por sus diferentes métodos. El tema es tratado por Juan Antonio Pérez Lledó, que en su obra *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*, (2006) realiza una descripción y valoración del modelo de enseñanza norteamericano en un primer artículo titulado “La enseñanza del derecho en los Estados Unidos”, y en un segundo aborda el mismo tópico en España, denominado “Teoría y práctica de la enseñanza del derecho en España”.

En nuestro país el tema es trabajado por Osvaldo Alfredo Gozaíni, en uno de los capítulos de *La enseñanza del Derecho en Argentina*, (2001) que, siendo una obra de

carácter general, no puede evitar el planteo de la cuestión. Algo similar sucede con la obra *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, (1988) de Agustín Gordillo, que, si bien profundiza en el eje de la metodología, en su introducción hace referencia a los modelos de enseñanza.

En este marco, se debe mencionar el artículo de Owen Fiss “El derecho según Yale”, que se reproduce en la compilación que realizó Martín Böhmer, bajo el título *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, (1999) ya que el autor citado aborda los modelos de formación de abogados que proponen dos instituciones norteamericanas de gran prestigio, como Yale y Harvard, narrando su origen, describiendo sus puntos salientes y finalmente comparándolos para hacer un juicio de relevancia sobre los mismos y una opción personal respecto a cuál le parece más adecuado para los objetivos que él considera relevantes para la enseñanza de la disciplina.

En relación con el artículo de Fiss, debemos mencionar que el Derecho anglosajón se basa en la autoridad del precedente judicial, a diferencia del derecho continental europeo, del que en Argentina somos recipiendarios, basado en normas generales aplicables a un caso particular. Esto hace que los posibles modelos de escuelas de derecho para ambos sistemas puedan presentar diferencias. Sin embargo, en este caso vale la referencia, ya que el autor citado compara dos modelos de escuelas de derecho dentro del sistema del precedente judicial o *Common Law*. Esto permite visualizar la posibilidad de que diferentes modelos de enseñanza se refiere a un mismo sistema de Derecho.

5.1.2 Los contenidos de la enseñanza del derecho

En cuanto a los contenidos, se puede decir que la producción resulta un poco más profusa. Hay que reconocer que es una cuestión difícil de eludir, ya que cualquier aspecto que trate sobre la enseñanza del Derecho, en algún momento se encontrará con esta cuestión central.

En este caso, además de las obras de Gozaíni y Gordillo, se puede citar entre otros el artículo de Michael Resiman “El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI” y el de Robert. W. Gordon, “Conferencia Brendan Brown: la Teoría Crítica del derecho (Critical Legal Studies) como método de enseñanza del derecho”, ambos en la compilación de Martín Böhmer citada. En la primera de las mencionadas, particularmente se plantea la cuestión de los contenidos en la enseñanza del derecho con relación a la sociedad postmoderna como una cuestión central.

En este punto, es importante mencionar un trabajo realizado por Silvia Peseta en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, en el marco de una investigación doctoral, narrada en el artículo “El discurso jurídico contextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Análisis de dos materias del Ciclo Básico”, publicado en Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 7, número 14, 2009. En esta investigación la autora en lugar de tratar en general el contenido en la enseñanza del derecho da cuenta, a partir de lo que sucede dentro del aula de dos materias del Ciclo Básico, Instituciones de Derecho Público y Derecho y Privado y Sistemas jurídicos comparados, de cuál es el discurso jurídico hegemónico que los docentes transmiten a sus alumnos. Para ello, utiliza el marco teórico propuesto por la sociología de la educación y por Basil Bernstein en particular. Resalta en la investigación anotada, el análisis de los datos empíricos recogidos directamente en las aulas por la autora, y que a través de ellos puede dar cuenta de un tipo de discurso jurídico, que, si bien no tiene relación directa con los contenidos formales de la carrera, impregna todo el campo de la formación, transmitiendo prejuicios y supuestos, como si fueran conocimiento objetivo y neutral.

5.1.3 La articulación entre formación y ejercicio profesional

La articulación entre formación pedagógica y ejercicio profesional es otro de los puntos relevantes que abordan los autores que trabajan la enseñanza del derecho. Una supuesta escisión entre contenidos, métodos de enseñanza y perfil del egresado que

requiere cada institución educativa, con la tarea que debe realizar el abogado una vez inserto en el ejercicio profesional, es la cuestión central de varios planteos. Así, Gozaíni dedica el último capítulo del libro citado al tema, bajo el título “Los Abogados”, abordando cuestiones que van desde el número de profesionales existentes y cómo desarrollan su labor, hasta la habilitación profesional de los mismos. Por su parte, Agustín Gordillo, también aborda el tema cuando, al comienzo de su obra, titula un apartado “¿Cómo le enseña o debe enseñar la Facultad el ejercicio de la profesión?” y otras cuestiones, como los roles del abogado y cómo enseñar y aprender a trabajar de abogado.

5.1.4 Los métodos de enseñanza

Las intervenciones pedagógicas, se presentan como una cuestión primordial, en tanto que la crisis por la que atravesaría la educación –en todos sus niveles, pero sobre todo en la universitaria– y su cruce con la sociedad de la información, debería ser resuelta con nuevas estrategias didácticas, que den cuenta de las diferentes subjetividades que produce el impacto de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en todas sus modalidades. Así, los autores repasan –y critican– los viejos y tradicionales métodos de enseñanza del derecho como la conferencia o la clase magistral, para proponer en su caso otras metodologías, ya sea desde clases dialogadas, aprendizaje a través de problemas, el estudio de casos, el análisis de expedientes y la clínica jurídica, entre otras.

Al tema se refieren, en Argentina, Gozaíni y Gordillo, éste último haciendo un exhaustivo repaso de las diferentes metodologías específicas que se pueden utilizar en la enseñanza del derecho, como el análisis de textos normativos, de fallos y elaboración de técnicas jurídicas de los escritos, entre otras. También, son relevantes los trabajos del profesor Ernesto Doménech (1997) en el abordaje de las clínicas jurídicas, pasantías y trabajos con expedientes concretos, algunos de los cuales se pueden ver en su artículo “Abogados, Escuelas y Colegios” en *Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía*.

5.1.5 La formación docente

La formación de docentes, resulta cada día más relevante para dar cuenta de lo que sucede en las aulas. Alfredo Gozaíni aborda el tema en el capítulo de su obra denominado “Los profesores” donde describe y valora aspectos relacionados con la formación docente, la relación con los alumnos y hasta la retribución de estos. Y más concretamente, los artículos que contiene la obra de Cardinaux, Clérico, Molinari y Ruiz, ya sea trabajando desde su aspecto reglamentario, en lo que hace al acceso a la docencia y sobre todo en la formación propiamente dicha, se internan en la cuestión. Específicamente, en dicha obra, destacan en el tema los trabajos de Andrea Molinari “La formación docente en la Universidad” y el de Guillermo Ruiz “Las políticas de formación docente en Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente”. En este sentido, la formación pedagógica, que sigue siendo una deuda que se hace evidente en la formación de abogados que, una vez elegida la docencia, es probable repliquen los modelos de sus profesores; estos modelos a los que se les cuestiona la falta de herramientas didácticas.

Por otra parte, Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2007) en su artículo, “Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA”, publicado en Academia; Revista sobre la enseñanza del Derecho N° 9, abordan esta cuestión indicando, entre otras consideraciones importantes, que los docentes, en su tarea, ponen en juego determinadas teorías de la acción y que, analizando una clase, se puede observar si el mismo, en sus prácticas, es coherente con las teorías que defiende explícitamente.

Otro aspecto de la enseñanza del Derecho, como la elaboración del programa de una materia, es objeto de tratamiento por Guillermo Ruiz y Marta Tenutto (2007), en “La programación. Aportes para la enseñanza del Derecho”, en Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho N° 9. Allí, los autores sostienen que dicha tarea es centro de tensiones desde diversos ángulos, y en ese marco intentan dar cuenta de distintos

componentes y enfoques teóricos que se ponen en juego en la elaboración de un programa universitario en el campo del Derecho.

En un artículo de la Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho N° 7, denominado “La enseñanza de “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires”, Mario Héctor Resneky y María Alejandra Perícola (2006), analizan la enseñanza de la materia de referencia, que en la Facultad de Derecho de la UNMdP equivaldría a la materia Derecho Político. En el artículo, los autores analizan la materia Teoría del Estado, que a su criterio presenta la particularidad que no es teoría normativa, ni filosofía o ciencia política, pero tampoco historia de las ideas políticas o derecho político, poniendo en cuestión si tal materia es necesaria dentro de la carrera de abogacía y, en su caso, cuál es la metodología adecuada para abordar su enseñanza.

Finalmente intentan dar un panorama de las numerosas tareas que deben abordar los abogados en las complejas sociedades actuales, las cuales no se llevarían adelante adecuadamente sin conocer cómo funciona el sistema jurídico, para la cual debe entenderse previamente cómo funciona el sistema político estatal, objeto de la materia en análisis.

5.2 El graduado de la Facultad de Derecho: una indagación identitaria

El perfil de egresado de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNMDP, fue aprobado por la Ordenanza del Consejo Superior N° 627/88. Dicho perfil tiene vigencia desde el año 1988 y fue elaborado en un contexto socio histórico como lo es el retorno a la democracia y la normalización de las Universidades Nacionales.

Al hacer un acercamiento a dicho perfil, se tuvo en cuenta la implementación de prácticas pedagógicas y la profesionalización de sus docentes en tal sentido. Todo esto abre preguntas sobre sus implicancias en la formación de abogados y la función del cuerpo docente de la Universidad en ello.

Para este trabajo, fue central hacer un acercamiento al papel que juega el discurso institucional en la construcción de un imaginario para la profesión, y de cómo la institución misma transforma sus prácticas y discursos, a pesar de que se sigue legitimando en ellos.

Cuando la Facultad de Derecho de la UNMdP elaboró el perfil de graduado (vigente aún), señala Novaro (2009)

“..No sólo habían cambiado notoriamente el campo político en su conjunto, sino que el campo universitario era uno de los que había presentado una notable evolución, entre muchos otros que se encontraban en plena ebullición, como el campo militar, el sindical, el económico, el de derechos humanos, etc”. (p.23) Es decir, que ya habían transcurrido cuatro años de la normalización universitaria. En este sentido el campo universitario había sido normalizado rápidamente a partir de 1984, mediante el recurso de la intervención, con la finalidad de lograr volver a la preciada autonomía y cogobierno universitario que retornara los claustros a las fuentes de la Reforma de 1918 (Vilitarelli, 2010: 171). En ese contexto, se presentó un nuevo sujeto-alumno y un nuevo sujeto-profesor. Y no podía ser de otra manera, ya que lo que se conoce como el proceso de transición a la democracia, que se encontraba en pleno desarrollo, impuso lógicas muy diferentes a las que había vivido no sólo la Universidad durante la dictadura, sino además lo que había sido la Universidad tan politizada de los años 70.

También en el año 1984 comenzó el ingreso irrestricto y masivo y a materializarse una serie de complejas transformaciones que, acompañando lo que sucedía en la sociedad toda, debería generar el necesario proceso de democratización puertas adentro de la Unidad Académica.

En ese proceso se puso en juego desde la reconstrucción de los órganos de gobierno hasta el planteo de una nueva estructura de carrera que pudiera dar cuenta de la masificación y un nuevo sujeto profesional que, en una carrera tan conservadora como Derecho, no era una tarea sencilla.

Transcurridos cuatro años desde la normalización, el gobierno de la Facultad de Derecho entendió que debía rediseñar no sólo su estructura de carrera, como venía haciendo¹, sino además elaborar un plan de estudios adecuado a los nuevos tiempos, con una democracia en camino de consolidarse y una sociedad que deseaba insertarse de otra manera en el mundo postmoderno. De esa manera, y cómo es lógico, la Facultad diseñó los objetivos de la carrera, el perfil de graduado y el plan de estudios para realizarlo.

5.3 Algunos interrogantes para pensar la enseñanza del Derecho

En este marco, se propuso el entrecruzamiento de los objetivos del perfil de egresado con algunas preguntas que emergen a modo de guías de un posible análisis. ¿Cuál es el graduado que se espera?, ¿Qué tipo de formación se pretende para esos graduados?, ¿Qué respuestas ofreció y ofrece este perfil a las demandas de su tiempo? ¿Este diseño fue capaz de responder a las necesidades que se plantearon en su momento? ¿Fue concebido con una idea conservadora y estanca de la función del abogado o se lo diseñó como campo fértil para los cambios que sobrevendrían?

Estas preguntas surgen a partir de la convicción de que en el tránsito por la Facultad, sobre todo en el rol docente, se puede coincidir o no con el perfil de graduado que propone la institución, se puede ser crítico con él, se puede pretender modificarlo, reforzarlo o solamente cumplirlo, pero no se lo puede ignorar.

Institucionalmente, la Facultad de Derecho de la UNMdP, en su presentación del plan de estudios, realiza una fundamentación, una descripción del perfil de graduado y los objetivos del plan propuesto para la carrera.

Desde esta visión, es posible decir que en el plan de estudios se observa una fuerte relación entre la sociedad y la profesión, en el marco histórico en que se da. Así, supone una sociedad que merece ser cambiada, y dentro de las profesiones, describe a la abogacía como una de las mayormente involucradas en “las actividades políticas y económicas”, para

¹ Por ejemplo, se implementan regímenes de cursadas cuatrimestrales obligatorias, con regímenes de promoción en el caso de aprobación de dos parciales con una nota de cuatro sobre diez puntos.

la cual plantea “rumbos de transformación académica necesarios para que los egresados comprendan qué papel cumple y cuál puede llegar a cumplir su profesión en una sociedad más amplia”. Caracteriza así, a la sociedad que pretende, como más “amplia”, sin profundizar en el punto. Propone un tipo diferente de profesión y por lo tanto de graduado, pero no dice cuál es la formación que critica²

La propuesta de un cambio en una carrera tradicional surge nuevamente cuando menciona que no quiere un egresado sólo apto para la contienda judicial, a la que califica como “la patología del Derecho”. Acá se puede ver una clara opción por una formación que exceda la mera preparación para el litigio judicial. Y así lo expresa, cuando pretende una formación flexible y crítica, por lo que propone una Comisión Permanente de Carrera, “que revise y evalúe, constantemente su marcha y su evolución, proponiendo todas las modificaciones que se entiendan convenientes”.

Tal como fue pensado, en los albores de la década del 90, este perfil expresa la necesidad de un cambio, en sincronía con el proceso de democratización universitaria y en aparente concordancia con el cambio social que se preconiza. Sin embargo, a pesar de fundamentar la necesidad de formar profesionales que se desembaracen “de un sistema de ideas y conceptualizaciones preestablecidas, dogmáticas e inmodificables” Tampoco explicita, ¿cuáles son esos sistemas de ideas y conceptualizaciones preestablecidos? Se puede suponer que, en principio, existe una tensión entre los conocimientos del campo disciplinar y los valores que la sociedad se empeña en conquistar.

Asimismo, se plantea, según Vlttarelli (2010) “rumbos de transformación académica necesarios para que los egresados comprendan qué papel cumple y cual puede llegar a cumplir su profesión en una sociedad más amplia”(p.109), una sociedad que se podría suponer que se encuentra signada por la democratización y que deberá trabajar junto a la compatibilización del orden público, el respeto por los derechos humanos y la reducción de la distancia entre realidades y aspiraciones

² <https://derecho.mdp.edu.ar/index.php/abogacia-inicio/> Entrada: febrero 2026

Dentro de los objetivos del perfil, se eligieron para su análisis, aquellos vinculados directamente al tema del estudio. Estos son, los que menciona explícitamente al profesional egresado con el título de abogado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su capacidad de:

a.-patrocinar y representar en actuaciones judiciales y administrativas con seriedad, científicismo y eficiencia

b.-asesorar en asuntos que requieran opinión jurídica con sentido crítico y fundamentación técnico-científica.

c.- desempeñarse en la magistratura y otras funciones judiciales con solvencia, integridad y conocimientos.

d.- intervenir como asesor, mediador o representante en todas las actividades de la administración pública y/o privada, donde sea necesario el conocimiento del Derecho.

Para este estudio, interesa resaltar los puntos c y d del Perfil, como indica Vittarelli (2010) el paulatino cambio hacia una “nueva relación entre la educación, los conocimientos y el mundo del trabajo” (p. 112). Cómo señala el autor, revisar esas relaciones claves para la enseñanza y establecer nuevas formas de abordarla.

En paralelo con ello, la UNMdP, en su Estatuto, entre sus fines destaca, “... desde la perspectiva de la docencia, a una formación de calidad y relevancia científica, social y cultural; desde la función de la investigación, a la exploración y producción de nuevo conocimiento principalmente vinculado con las diversas realidades de la sociedad contemporánea; desde la perspectiva de la extensión, a un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización”³, con lo cual el discurso contenido en el perfil que requiere la Facultad de Derecho para sus egresados, se entronca fácilmente en un discurso institucional más amplio y que responde a su lógica.

³ <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/historia-de-la-universidad/126-estatuto-unmdp>. Entrada: febrero 2026

Otros objetivos del Perfil de graduado son los de “manejar conocimientos de técnica y política legislativa para realizar funciones electivas o no y ocupar cargos en el Gobierno del Estado con idoneidad y ética” y “emprender proyectos y trabajos de investigación jurídica especializada con metodología científica”, los cuales claramente se inscriben en su tiempo, atravesando las prácticas de enseñanza en relación con la investigación que, como expresa Vitarelli(2010) : “ ...de la mano de la enseñanza aparece la investigación, como función productora de saberes que por cierto anuncian y proporcionan un efecto de verdad en los términos de los espacios que reclaman o imponen su validación” (p. 108) , todas ellas funciones y misiones que se esperan cumplidas en las trayectorias universitarias.

Para finalizar, enfatiza en la necesidad de “...transmitir los conocimientos y la experiencia adquirida con métodos pedagógicos adecuados para desempeñarse en la docencia” y “desarrollar un conocimiento cabal y acabado de la problemática jurídica regional, para colaborar con su saber a la solución de los problemas.” Esto muestra un contraste con lo que sucede en la realidad de las aulas, donde no se presenta ningún tipo de contenido pedagógico en todo el plan de estudios aprobado junto a dicho perfil y donde la problemática regional del derecho es más bien marginal.

También hay una toma de posición epistemológica no explícita, ya que expresa que pretende que los alumnos “aprendan a pensar y relacionar jurídicamente, mucho más que a memorizar teorías, definiciones y leyes. Es decir, enseñar Derecho y no sólo legislación, dotando al graduado de herramientas conceptuales por sobre la información”. Teniendo en cuenta que el Derecho es el objeto de conocimiento de la disciplina, se entiende que esta toma de posición debería ser más explícita y relacionada con la metodología de la enseñanza acorde a lo que se pretende del ejercicio disciplinar.

Claramente, el panorama de la sociedad se ha modificado desde su dictado, así como la noción de la educación universitaria en un proceso de democracia formal ya consolidado, que busca dar nuevas respuestas a los desafíos que presenta la compleja sociedad de la modernidad tardía y, en nuestro caso, en un país periférico y en una ciudad

del interior del país. Entonces, el abordaje del perfil institucional del egresado de Derecho, con sus claroscuros, sus silencios y sus voces, actualiza ciertos debates transformados en desafíos para la Universidad actual.

5.4 Fundamentos para una teoría del curriculum

Pensar en el currículum de la carrera de abogacía y su relación con la profesión de abogado, devuelve la mirada sobre los cuestionamientos del perfil de egresado y su injerencia en las trayectorias formativas de los docentes. En la centralidad de la problematización de la enseñanza que sostiene este trabajo y, con respecto a las intervenciones docentes, ¿Es posible construir un espacio de articulación que supere las fragmentaciones entre teoría y práctica?, ¿En qué medida es posible o necesario otro curriculum? ¿Cómo impactan estas necesidades en el perfil docente? ¿Existe un campo receptivo para el cambio?

Como propone Alicia Camilloni (2008), lo que aquí se presenta es un recorte teórico particular, de criterios y adscripciones ; con motivo de nuevos abordajes de mayor profundidad, que permitan ir deconstruyendo y reconstruyendo la problemática del currículum y sus diversas manifestaciones, en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se entiende, además, que cualquier intento de análisis del currículum y sus implicancias formativas, conlleva la necesidad de revisar los contextos socio históricos en que se desarrollaron y los múltiples factores que lo propiciaron.

En este sentido, Jean-Marie De Ketele (2008), propone la distinción de cuatro movimientos que a lo largo del tiempo caracterizaron los sistemas educativos.

Identifica un primer movimiento, ubicado en la antigüedad, Edad Media y parte del Renacimiento, en el que “el intelectual era el que tenía el conocimiento de los textos fundadores de la civilización...” y “la filosofía era la materia madre porque engloba todos los objetos de conocimiento, incluidas las ciencias del cosmos” (p. 2). Tanta influencia tuvo esta

concepción del conocimiento y el saber, que constituyó el paradigma prevaleciente en la organización de escuelas y programas de enseñanza. Coincidiendo con el autor encontramos que este modelo, aunque sea en formas menos visibles y no tan frecuentes, perdura hasta nuestros días.

Un segundo movimiento, es el caracterizado por el interés hacia la naturaleza y los descubrimientos científicos relacionados con ella. A este, De Ketele (2008) lo describe como el nacimiento del “espíritu científico”, a la vez que inicia la separación entre la ciencia y la filosofía. Es así que el siglo XX amanece con la necesidad de “desarrollar nuevos programas de estudio que transmitieran los nuevos conocimientos adquiridos por la comunidad científica” (p. 3). La preponderancia y prestigio que ganaban las ciencias, trajo como consecuencia el surgimiento de otras escuelas y que la Filosofía ya no ocupe el centro de la escena en lo que a conocimiento se refiere.

De Ketele describe un tercer movimiento, aquel en el que conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables. El autor destaca la influencia del *taylorismo* y su búsqueda de más racionalidad, originando lo que considera la “trasposición de las ciencias duras a las ciencias humanas” (p.7). Esta distinción de campos, se podría tomar como punto de partida para los primeros rasgos de autonomía en la enseñanza universitaria de las profesiones.

susceptible de observación se tradujo en una pedagogía para la cual, ya en la década del 80, los objetivos y sus taxonomías (como las de Bloom) constituían el eje vertebrador de cualquier organización curricular.

Un cuarto movimiento postula que el conocer es demostrar su competencia. Este proceso dio lugar al concepto “referencial de competencias”; de alto impacto en la educación, fundamentalmente interesada en la formación para los oficios.

Según el autor (2008) entiende que se consolida la idea del currículum basado en competencias básicas, “vinculadas con la vida, con la finalidad de permitir a cada persona

vivir en una sociedad caracterizada por un “desarrollo sostenible” (p. 7) , algo que se venía gestando en las primeras divisiones científicas en la academia.

Finalmente, se pregunta por un posible quinto movimiento, al que supone como holístico, donde el cambio permanente sea la variable preponderante en la educación.

Hasta aquí se podría afirmar que, si bien seguirá avanzando, el conocimiento socio histórico permite alumbrar algunos espacios del currículum actual, los pliegues que presentan los diseños vigentes y las prácticas formativas que involucran, así como algunos recortes de dichos movimientos que permanecen a modo de herencias. Es así que, del edificio construido por el currículum y los planes de estudio, hay ciertos aspectos particularmente discutidos por los especialistas.

En el caso de Jerome Bruner (1968), se toma con interés su obra sobre la enseñanza de estructuras y la importancia que le asigna en el aprendizaje. Cuando afirma que “aprender estructura, en resumen, es aprender cómo están relacionadas las cosas” (p. 1), toca un punto neurálgico de la formación universitaria, particularmente en la ausencia de articulación de conocimientos. Avanzando un poco más, se encuentra la justificación en aquello de que “se refiere no solamente a formar en la escuela al mejor estudiante, sino también ayudar a cada estudiante a que realice su desarrollo intelectual óptimo” (Bruner, 1968: 2)

El autor le asigna gran relevancia al impacto de la enseñanza en los esquemas y modos de pensar de quienes aprenden. Es decir, que el enfoque de la enseñanza cumple un rol fundamental, dado que conlleva en sí el problema de la transferencia. En este sentido, se pregunta sobre el impacto y durabilidad de la influencia de los modos de enseñar, sobre los esquemas de aprendizaje. Afirma que un requisito mínimo para usar el saber es la posibilidad de hacerlo fuera del ámbito escolar. Esto queda muy claro cuando dice: “El primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es

que ha de servirnos en un futuro” (Bruner 1968: 3), es decir, la posibilidad de avanzar, enfrentando situaciones nuevas y con recursos propios.

En síntesis, la propuesta de Bruner hace hincapié en que el plan de estudio de una materia debe determinarse a través de los principios que le dan estructura. En términos de estímulo intelectual: “ La mejor manera de crear interés por una materia es hacerla digna de conocerse, lo que significa hacer el conocimiento adquirido utilizable en el pensamiento de uno, más allá de la situación en que ha tenido lugar el aprendizaje” (Bruner, 1968: 5) , lo que recuerda que en el campo de la didáctica, la toma de decisiones es imprescindible.

Si bien está aceptado que algunas cuestiones llegan a partir de las decisiones de otros, existen aquellas que requieren de una intervención especializada. La selección de los contenidos, responde a una de las grandes preguntas de la práctica docente: ¿qué enseñar? Responder no es sólo una cuestión de “temas”, sino que trasciende un mero listado conformando una postura epistemológica, profesional, ética y didáctica.

Por su parte, ha expresado Steinman (2008) que “...la selección de contenidos que vamos a enseñar suele ser, en general, una de las decisiones más fuertes que tomamos como docentes” (p. 44). A partir de esto, el autor plantea que no existe una única respuesta a por qué elegimos ciertos contenidos. Entiende que el docente, al elegir contenidos busca, fundamentalmente, que sean significativos para el estudiante, es decir, que resulten apropiados y estén disponibles para ser incorporados a sus esquemas de aprendizaje. En cuanto al aspecto social, los vincula con la posibilidad de ser aplicados en situaciones de la vida cotidiana. Y se espera que ese conocimiento esté en consonancia con la ideología de quien los elige, en consonancia con el tipo de formación en que se integran y la vigencia e importancia en el universo científico del que forman parte.

Ahora bien, si de decisiones se trata, Steinman (2008) afirma que otra gran decisión es la “organización epistemológica de los contenidos” (p. 48) enumerando las formas de

organización más utilizadas: organización intradisciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria.

Lo que interesa ahora es indagar en la transposición didáctica⁴ de los contenidos y las tensiones que dicho procedimiento genera, especialmente en lo que hace a conocimientos teóricos y conocimientos prácticos y su relación con la formación profesional de futuros abogados.

Para ello, se recurre a Phillippe Perrenoud (1994) cuando expresa que : “Saberes de referencia, saberes prácticos: esta oposición no me convence” (p. 1). El autor llama la atención sobre problemáticas del currículum universitario y su implementación. Particularmente en el tema de la transposición, Perrenoud (1994) señala la complejidad de dicha práctica cuando involucra la formación profesional: “Lo que la transposición tiene que tener en cuenta es la necesaria integración de esos saberes en situación de acción: un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc” (p. 3).

El autor advierte que el saber erudito está bastante delimitado. Sin embargo, la diversidad de los campos profesionales hacen difícil el discernimiento de la tarea.

Es evidente que la responsabilidad no puede ser eludida. En primer lugar, de la institución ya que es la portadora legítima de los saberes que se esperan de los profesionales allí formados. Luego, del cuerpo docente, integrado por los expertos de la disciplina, que son los que eligen continuamente entre la seguridad y la tradición o el futuro y la innovación. Estos, son los que se encuentran expuestos a tensiones permanentes, que no figuran en ninguna ordenanza ni reglamentación.

Ahora bien, el problema de la formación docente, tan vigente en estos tiempos, se ve en lo que las instituciones requieren de sus docentes. En el caso particular de la universidad, que no todas las veces su cuerpo docente puede dar respuestas al perfil de

⁴El concepto de transposición didáctica, inscripto por primera vez en el campo de la matemática por Ives Chevallard , como situaciones de creaciones didácticas de objetos (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen necesarias por las exigencias del funcionamiento didáctico" (CHEVALLARD 1980: 47).

graduado que se espera en el diseño de las respectivas carreras, en el caso de este trabajo, la de Abogacía.

En tal sentido, se recuperan los aportes de Edgar Morin (1999), quien ha trazado por un lado, las características de los saberes y sus contextos, y por otro, cuáles de esos saberes serán necesarios para desempeñarse en el futuro. Considerando la docencia universitaria como núcleo de la misma, se toma del autor la propuesta de reconsiderar la organización del conocimiento. Lo que expone claramente es que, más allá de cuestiones particulares de culturas y disciplinas científicas, la humanidad se encuentra atravesada por ciertos hilos conductores fundamentales, constituidos por esos saberes necesarios para la educación de ese futuro que interpela a la comunidad científica y educativa.

Algo que preocupa y ocupa a Morin (1999) es “armar la mente en el combate vital para la lucidez” (p.1), es decir, esa capacidad que permita enfrentarse a ciertos riesgos propios de la ilusión y el error. Así, llama la atención sobre la importancia de educar en el conocer lo que es conocer, como necesidad primera.

Lo expuesto, deja en evidencia el arduo trabajo requerido para la refundación de la docencia universitaria. La reflexión que se impone – todavía y a esta altura del SXXI - es la recuperación de los contextos, de los conjuntos, es decir, de la integración de disciplinas, el trabajo con otros, saliendo de la parcela de saber que aísla y enquistas.

El filósofo plantea, enseñar para la comprensión. ¿La comprensión de qué? ¿De quiénes? Y señala la ausencia de la comprensión en la enseñanza. En tiempos de sobreabundancia de medios y contenidos de comunicación, en acuerdo con su pensamiento, se entiende la necesidad de acortar distancias entre las personas, enriquecer la diversidad ideológica y derribar prejuicios que atentan contra la libertad y el desarrollo del campo disciplinar, sea cual sea.

Volviendo a Perrenoud (2001), se ve que “no podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes”

(p.505). ¿Qué docentes describen tales finalidades? ¿Qué competencias se esperan de los formadores? Lo que señala es que si bien las razones para ser optimistas en el logro de dichas competencias son pocas, sin embargo, vale la pena una seria reflexión sobre la formación de los profesores.

Entender que toda esta red de relaciones entre saberes y competencias y profesores y alumnos, conviven en un campo particular donde los sistemas educativos configuran relaciones de fuerza y de poder. Sin embargo, y a pesar de que las ideas por sí solas no transforman la realidad, la esperanza de comprender y dominar estos campos justifica las acciones que se emprendan en tal sentido.

Como señala el autor, al decir que no hay neutralidad en la formación de docentes, habrá que aceptar el desafío del compromiso individual y social con la profesión y la disciplina, y en eso se centra la intencionalidad de formar docentes en el compromiso y hacerlo explícito a través de las prácticas.

5.5 Facultad de derecho y profesión de abogado

La carrera de Derecho, en casi todas las universidades de Argentina, comparte ese árbol genealógico que, desde la época de la Colonia, la desprende de los estudios de Teología y Filosofía. Por ello, es una de las primeras disciplinas que tuvo cursos universitarios específicos y títulos propios, reconocidos por las diversas formaciones estatales, para ejercer dos actividades específicas: la judicatura, y el ejercicio de la abogacía, es decir la representación, asesoramiento o defensa de las personas que se encontraban en juicio. Esto la convierte en una de las disciplinas universitarias más tradicionales, y casi por definición, en una de aquellas en que menos conciencia existe respecto de las prácticas con que se la enseña y de las competencias requeridas por la profesión.

Las preguntas que son más habituales en otras disciplinas, que a lo largo de los dos siglos de historia de la Universidad argentina han ido adquiriendo un estatus académico

luego de luchas en el campo⁵ un tanto más intensas que las que necesitó el Derecho para imponerse, no son tan habituales en el mundo de la enseñanza de la abogacía.

En este sentido, el Derecho parece ser esa disciplina que se hace pocas preguntas respecto a la formación de abogados porque hace tiempo tiene todas las respuestas; o esa que posee implícita una definición de su objeto de estudio, y por lo tanto le resulta innecesario discutirlo; o esa que no necesita otro tipo de docentes que expertos en la disciplina para transmitir conocimientos.

Preguntas como cuál es la relación entre la enseñanza y su objeto de conocimiento o qué formación mínima, deben alcanzar los docentes, cuál es rol que se espera de su profesionalización, o cuál es el modelo de formación de abogados que posee cada casa de estudios, o cómo articula el egresado sus conocimientos con la práctica profesional, están al margen de otras preocupaciones que parecen más centrales en la disciplina.

Qué vigente resuena lo expresado por Michael Apple cuando dice que:

El verdadero peligro no está en que la teoría no ofrezca un modo de criticar y cambiar la realidad, sino en que puede conducir a un quietismo o a una perspectiva que, como la de Hamlet, exige un monólogo continuo sobre la complejidad de todo ello, mientras el mundo se desploma a nuestro alrededor (Apple 1986: 138)

Como se viene sosteniendo, el currículum es un espacio que protegen las instituciones, que marca su proyecto político y cultural. Pero esto no quiere decir que el mismo sea inmodificable o que hacia el interior de la institución, su cuerpo docente y los alumnos, no lo puedan poner en cuestión.

Tal como aprendimos de Alicia Camilloni, en las clases de la especialización, el currículum son “los papeles”, más “la carne y la sangre” del profesor. Las elecciones ideológicas, resultan inevitables.

⁵ “Aquí usamos *campo* en el sentido que le otorga Bourdieu, como el lugar en que los agentes y las instituciones luchan permanentemente por apropiarse de productos específicos que se encuentran en disputa...” (Morales de Seitén Ravina, 2000, 62)

En los objetivos del plan propuesto para la carrera de abogacía se pretende:

a.- estimular una concepción crítica del Derecho, que convierta a la Facultad en el ámbito adecuado para generar e incentivar inquietudes de investigación científica como modo y forma de crecimiento académico.

b.- posibilitar la capacitación de la Comunidad Universitaria para resolver los problemas profesionales más complejos, fomentando un espíritu creativo para imaginar y obtener soluciones jurídicas originales.

c.- formar para una concepción no ingenua de la realidad que permita reconocer a tiempo, cabalmente, las necesidades de la sociedad y las transformaciones del derecho, convirtiéndose en una auténtica y eficaz herramienta de "ingeniería social".

d.- que los alumnos aprendan a pensar y relacionar jurídicamente, mucho más que a memorizar teorías, definiciones y leyes. Es decir, enseñar Derecho y no solo legislación, dotando al graduado de herramientas conceptuales por sobre la información.

Queda a la vista que, tanto desde el perfil de egresado como desde los objetivos de la carrera se marca el paulatino cambio , como afirma Vittarelli (2010), hacia una “nueva relación entre la educación, los conocimientos y el mundo del trabajo” (p. 112), perspectiva que puede ser muy interesante para discutir y proponer, estratégicamente, maneras novedosas para la formación.

En lo que hace a la estructura de la carrera, en el Diseño Curricular expresa:

El fenómeno del desarrollo constante de los campos del conocimiento jurídico que impone una sociedad cada vez más normatizada y la creciente demanda de una capacitación profesional cada vez más diversa, imposibilitan aprender y enseñar todo el Derecho a la manera escolástica tradicional.

Para lograrlo se propone dividir la carrera en tres ciclos articulados entre sí y que procuran, a partir de la obtención de los objetivos propios de cada uno, alcanzar los objetivos generales del Plan.

El curriculum propuesto establece los siguientes ciclos:

- 1.- Ciclo introductorio:
- 2.- Ciclo de Formación Profesional
- 3.- Ciclo de Profundización Orientada

La aprobación total de los Ciclos Introdutorios y de Formación Profesional, no otorgan título ni grado académico, sólo otorgan condición para inscribirse en el siguiente.

Ahora bien, analizando las materias que componen el Ciclo de Formación Profesional, se observa que la enseñanza del Derecho está basada en la tradicional división de las ramas del derecho, ya que el plexo de materias obligatorias se integra con la totalidad del derecho civil (cinco asignaturas), del derecho penal (dos asignaturas), del derecho procesal (tres asignaturas) y derecho laboral, administrativo, constitucional, derechos humanos, economía y finanzas y filosofía del derecho (una asignatura para cada uno). Aquí, claramente se encuentra la opción fuerte respecto a lo que la institución visualiza como formación profesional.

Como expresa Martin Böhmer:

No debe sorprender la carencia de aulas que permitan un diálogo al estilo de los seminarios, la falta de espacios para el debate y la inexistencia de clases y evaluaciones que tiendan a entrenar en la resolución de casos, en el análisis crítico de textos legales, o en la defensa de algún cliente. **El diseño del plan de estudios calca el diseño del sistema jurídico: un curso para la Constitución, otro para el código de procedimientos civil, dos para el código penal, y debido a su extensión, varios para el código civil, etc.** (BÖHMER 1999: 16) (La negrita es propia)

Estas afirmaciones nos ponen ante una nueva e inevitable pregunta sobre la vigencia del Perfil de egresado diseñado en 1988 (que permaneció vigente hasta 2018) y su relación con la práctica profesional del abogado.

5.6 Situar históricamente la identidad del Derecho Político

En la línea histórica del desarrollo del Derecho como campo disciplinar, encontramos que la expresión *derecho político* emerge, en contextos y territorios viables de alojarlo, entre autores franceses y alemanes.

Estos hallazgos aparecen con claridad en la obra "Lecciones fundamentales del derecho político" Carnota (2012), citando a Montesquieu y Burlamaqui, lo postulan como su origen en dichos pensadores. Sin embargo, señalan que la "auténtica fama" la encuentra en la obra de J.J. Rousseau, " dado que su célebre Contrato social llevaba por subtítulo "Principios de derecho político". Gonzalez y otros (2012:1)

Como señalan sus autores en el capítulo *Origen y desarrollo histórico del derecho político*,

... entre nosotros el derecho político se entendió como una disciplina científica en la que junto a los datos normativo-institucionales ofrecidos por la Constitución y las leyes que la desarrollaban, se consideraban otros de carácter histórico, ideológico, filosófico y sociológico. De este modo, convivían en su seno dos sectores diferenciados ; el jurídico y el meta-jurídico...Carnota, Gonzalez y otros, 2012:2

Agregan, para el derrotero de esta conceptualización, una trayectoria lingüística que identifican comenzando en el francés, pasando por el alemán y llegando al habla hispana desde España hasta América del Sur. Cuestión que resulta interesante, desde una perspectiva paradigmática de los idiomas y las cargas de sentido que conlleva cada uno en su semántica.

Al referenciar a Bidart Campos, conviene en afirmar que la expresión derecho político puede resultar equívoca, y lo citan " Como a veces el derecho político contiene el análisis constitucional de un determinado Estado, el vocablo se ha vuelto confuso y, a veces,

hasta incierto ...” Como ellos mismos señalan, la voz derecho no significa lo mismo en derecho penal, civil o constitucional; “Tal vez, la palabra *derecho* quiera cargar la atención sobre un enfoque jurídico, pero si la realidad política es a la vez jurídica, no es fácil ni simple deslindar la realidad de lo político...”(p.22)

Finalmente, y en relación a su enseñanza, enfatizan: “Bajo el rótulo “derecho político, que es una disciplina incorporada a algunos de los planes de estudio de las carreras jurídicas, hay materias que se dispersan entre los objetos de varias ciencias(ciencia política, filosofía política, derecho constitucional, historia política, sociología, etc” (p.23), una vez más, y con contundencia, se destaca el carácter complejo de esta materia del primer año de la formación de abogados que despliega, en su condensación de tiempo pedagógico, una diversidad de conceptos y postulados de ciencias ineludibles para un abordaje político del derecho.

5.7 El plan de estudios de abogacía y el programa de Derecho Político: un análisis de sus temas y postulados

Como se señaló, la carrera de Abogacía en general y de la Facultad de Derecho de UNMdP en particular, presentan como rasgo específico una muy baja formación pedagógica del cuerpo docente.

En ese marco: ¿qué espera de sus docentes la carrera de Abogacía?, ¿qué espera de sus egresados?, y por lo tanto, ¿ cómo visualiza la relación entre ser docente y profesional del Derecho?.

Es posible abordar estos interrogantes comenzando por algunos puntos que permitan una cuestión compleja pero fundamental, sobre todo en una institución que tradicionalmente, no es muy permeable a introducir modificaciones en sus presupuestos y objetivos, ni en la forma de llevarlos a cabo.

Como lo expresa Peón (2001) respecto a que la “institucionalización de una práctica novedosa, en este caso científico-pedagógica, conspira contra su carácter creativo e innovador, pero garantiza su perpetuidad (...) La rutinización consagra una práctica exitosa, a la vez que la limita y condiciona.” (p. 14)

Biggs, por su parte, afirma que “el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente”. En coincidencia con su pensamiento, se entiende que el arte de la buena enseñanza consiste en comunicar la necesidad de trascender la adquisición de datos donde la motivación sea un producto de la buena enseñanza y no su prerequisite y, además, mostrar la incidencia de las acciones docentes en la formación de alumnos que aspiran a ser docentes en el futuro.

Sin duda, lo que se espera de un docente universitario ha cambiado en los últimos años, en el marco de la sociedad de conocimiento por un lado, y en la imposición de modelos neoliberales por el otro, pero ¿en qué medida nos hemos enterado? ¿Existe clara conciencia de la huella que deja el hacer docente en los aprendizajes de los estudiantes? Por último ¿qué hicimos y qué haremos en tal sentido? Lo inevitable, es que el docente sea un modelo de quienes concurren a sus clases que, en términos formativos, incorporan lo que hacen, cómo se conducen; lo que dicen y lo que callan.

Quiénes elijan la docencia tendrán un conjunto de modelos que orientarán su perfil. Cada uno se nutrirá de las situaciones vividas positiva o negativamente; y sobre esta urdimbre de experiencias tejerán una particular forma de ser profesores universitarios. Y la forma en que ejercerán su profesión, influirá decisivamente en su rol.

En este sentido hay dos grandes modelos de ejercicio profesional: la que presenta el profesional independiente, habilitado por su título universitario para ejercer en solitario un rol social que monopoliza la representación en la composición de conflictos expropiados por el Estado –juicios– a los que no puede acceder el ciudadano sin la asistencia de un letrado habilitado, y la del integrante de uno de los tres poderes del Estado, en este caso el Judicial,

que se encuentra cooptado por esta única profesión que es la del abogado, por lo menos en lo que significa su tarea principal –la de juzgar- y su dirección jerárquica –para integrar los Tribunales Superiores de cualquier poder judicial es requisito ser abogado–.

El rol que juegan estos modelos en la formación de los abogados lo expresan claramente Cardinaux y Clericó (2005)

Por último, estos modelos no integran los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto institucional en el que se desarrollan. Esto implica que no eleven la pretensión de ser modelos de formación jurídica que incluyan como objeto de análisis la relación recíproca entre docente y alumno, entre docentes, entre alumnos y entre todos éstos en el contexto de algún tipo de universidad. Sin embargo, estos modelos podrían ser leídos en clave epistemológica y, entonces, veríamos que todos ellos suponen que la forma en que se conoce o en que se concibe el/al derecho influye en la forma en que se aprende o se enseña el derecho (p.34)

En buena medida, estos modelos de ejercicio profesional indican que la tarea de docente de Derecho no se profesionalice, ya que no se visualiza como una de las formas del ejercicio profesional. En general, los docentes de Derecho, sólo habilitados por su título profesional emitido por la Universidad para dar clases, a partir de esta realidad no se presentan conscientes que para la manipulación de conocimiento avanzado, tal su función dentro de la institución, es necesario algo más que dicho título.

Esto inclusive, se presenta en la otra tarea específica de la institución universitaria que es la de investigación. A partir de la docencia y la investigación es que se produce la manipulación de conocimiento avanzado, como indica Peón (2001) “conservar, depurar, transmitir e incrementar el conocimiento avanzado disponible” Sin embargo durante todo el diseño curricular no hay materias pedagógicas, pero tampoco metodología de las ciencias y de la investigación, ya no sólo en el campo general de las ciencias sociales, sino tampoco en el específico del Derecho. Paradójicamente, cuando se evalúan los antecedentes de los

profesionales que concursan para acceder dentro de los poderes judiciales, ya sean locales o federales, la tarea de docencia y/o investigación en una Universidad, otorga un importante puntaje, cuando la tarea que debe realizar un juez, fiscal o defensor, bien lejos está de aquella.

En este punto adquieren relevancia otras cuestiones ¿cuál es el graduado que se espera? ¿Qué tipo de capacitación se pretende para los hombres y mujeres que luego de varios años transitando las aulas de la Facultad, egresen con el título de abogado? Así, la actividad docente es mediadora del pasaje de un sujeto estudiante y un profesional formado que debe comenzar a realizar las tareas para las cuales la Facultad le otorgó el título.

Dentro de las posibilidades del perfil propuesto, se aspira a que el profesional egresado con el título de abogado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos interesa resaltar de los puntos c y d:

c.- desempeñarse en la magistratura y otras funciones judiciales con solvencia, integridad y conocimientos.

d.- intervenir como asesor, mediador o representante en todas las actividades de la administración pública y/o privada, donde sea necesario el conocimiento del Derecho.

El caso más palpable de los desfases mencionados es el punto g) del perfil propuesto, que expresa: “Transmitir los conocimientos y la experiencia adquirida con métodos pedagógicos adecuados para desempeñarse en la docencia”⁶, ya que no hay un sólo punto de un programa de ninguna de las materias que se dictan en la Facultad, que aborde algo cercano a la pedagogía. No sólo en el diseño curricular, sino que además las prácticas docentes están bastante alejadas de ofrecer conocimientos teóricos mínimos de pedagogía. En realidad los docentes de Derecho no están ni estimulados ni obligados por la institución a la formación y capacitación pedagógica, por lo tanto cualquier intento de

⁶ Ordenanza del Consejo Superior N° 627/88

superar el modelo “abogado que da clases” en general a partir de la mera exposición oral de un tema, es un intento personal y con frecuencia en solitario.

5.8 El docente de Derecho: ser abogado y enseñar derecho

Relacionado con esa fundamentación, perfil y objetivos que se propone la institución, se presenta el rol y la función del docente de Derecho.

Más allá de las cuestiones personales que cada docente lleva consigo cuando entra al aula, algunas de las preguntas son ¿qué imagen de profesor se tiene cuando se plantea dar clases?, desde esa realidad, ¿cómo se diseñan un programa, una bibliografía, un método de evaluación, una estrategia para transmitir conocimiento? ¿Y en esos planteos, se tiene en cuenta el perfil institucional?

Hay una imagen de profesor que cada uno posee, y una general, pero también cabe preguntarse qué imagen de profesor se da. Si se busca ser el docente que todo lo sabe, si se compite por saber más que los compañeros de cátedra, o con otros colegas docentes, desentendiéndose del proceso de enseñanza y aprendizaje, si como docente se pone en cuestión a la institución y a la profesión y en todo caso hasta donde. Si se privilegia la enseñanza o las necesidades hacia el interior de la cátedra, de la institución o de la propia carrera académica o política.

Muchas veces, en la función de enseñar cobra importancia la imagen de profesional que se propone, implícita o explícitamente a los alumnos. Contrariando el perfil de egresado propuesto por la institución, parecería que los docentes de Derecho proponen, mayoritariamente, la imagen del abogado litigante. A veces, tampoco está presente en los docentes la imagen del funcionario judicial, cuando la realidad indica que es una de las principales salidas laborales para estudiantes y graduados. En general, el inconsciente colectivo del proceso de enseñanza (tanto del alumno como del profesor) se ubica en esta concepción. En ocasiones, parece incluso que el abogado que no litiga o no litigó nunca se encuentra en desventaja profesional.

En la función docente, en general se dan pocos ejemplos de abogados como docentes, investigadores, gestores, consultores o asesores; menos aún en forma exclusiva.

En este sentido, no sólo es necesario plantearse las posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho, sino también las posibilidades mismas del Derecho como disciplina y como título habilitante. Es así que profundizar en la docencia como una de esas posibilidades, aún es una cuestión pendiente la Facultad de Derecho.

5.9 Claves y aportes para la didáctica del nivel superior: poner en cuestión el sentido de la enseñanza

Para comprender y caracterizar la problemática de primer año de la carrera, el concepto de alfabetización académica que propone Paula Carlino (2006) resulta una buena alternativa. La autora la define como: "... las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones..." (p.13). Según la autora, no serviría el intento de remediar la formación con la que llegan los estudiantes, sino que implica abrir las puertas de la cultura de la disciplina que se enseña, para que, ciertamente, puedan ingresar esos estudiantes; abogados en formación y desde el comienzo de la trayectoria en la universidad.

También se encuentra esta preocupación en el trabajo profesional de Amilcar, Castelanelli y Tumini (2016) cuando expresan que :

"...ideamos, elaboramos y llevamos adelante una intervención que respondiera al contexto de los llamados problemas del primer año de la universidad.

Dichos inconvenientes aluden a ese umbral con el que se topan los egresados de la escuela secundaria, y que si pretenden cruzarlo, deben no solamente ajustarse a una nueva cultura organizacional, sino al mismo tiempo, responder a las exigencias de lectura y escritura de los estudios superiores.

En virtud entonces de nuestra preocupación centrada en las dificultades de los estudiantes en dicha etapa, por tratarse de una realidad con la que dos de las docentes que integramos el equipo de trabajo

convivimos cada año —pues dictamos asignaturas del conocido como “ciclo de permanencia” o “ingreso”—, nos propusimos indagar no solamente en las causas, sino en pensar alternativas para que los estudiantes pudieran transitar esos momentos iniciales con éxito” (p. 3)

Es interesante retomar la caracterización de las autoras, en el sentido que se viene proponiendo, para diseñar intervenciones pedagógicas que faciliten la incorporación plena de los nuevos miembros de la comunidad universitaria, según Carlino (2006), “desde el quehacer profesional/ académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer” (p.16), actuando de puente hacia su participación plena en la trayectoria educativa.

Es por ello que en este trabajo se asigna una centralidad a la enseñanza en la agenda del nivel superior para alcanzar estos objetivos, es decir, las intervenciones pedagógicas desde una perspectiva que ofrezca herramientas reales y efectivas para el hacer estudiantil con proyección a la profesión de abogado en sus diversas posibilidades.

Como afirma E. Litwin (2000), la enseñanza ,en tanto actividad práctica, es el resultado de alguna concepción teórica que sostiene ciertos postulados sobre lo deseado y lo posible. En este sentido, se destaca la importancia de reconocer las intervenciones pedagógicas de los profesores de Derecho Político y significarlas teóricamente para “seguir construyendo la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza” (p. 33).

Si bien cuando se nombra a la intervención pedagógica en la universidad se hace referencia a las acciones y estrategias que los docentes implementan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes; la propuesta sigue siendo pensar acciones en contexto. Al decir de la autora (2008) “que los estudiantes sean capaces de abandonar las razones de los otros para buscar nuevas razones o buenas razones, para imaginar o simplemente iniciarse en una búsqueda personal y de sentido...” (p. 15) especialmente desde una intencionalidad del docente para que su accionar promueva cambios planificados.

Esto impulsa a pensar qué tipo de conocimiento se promueve, qué vínculos se proponen a los estudiantes con los saberes de la disciplina y que herramientas adquieren en esas clases para la autonomía por fuera de los tiempos pedagógicos institucionales. Educar para la acción, entonces, sería poner a disposición clases y herramientas del campo disciplinar para que la autonomía en el aprendizaje y adecuación a la diversidad de necesidades sean las claves de esta materia que, como se señaló, es una puerta de entrada a la formación.

5.10 De la agenda clásica a las prácticas docentes contemporáneas

Sin pretensiones de realizar una línea histórica exhaustiva, se impone la necesidad de señalar, al menos las grandes corrientes teóricas que propusieron y sentaron precedentes en el abordaje de la enseñanza como problemática.

Edith Litwin, en un riguroso análisis dentro de su obra “El oficio de enseñar”, identifica y describe tres corrientes teóricas, que se despliegan en un período de cincuenta años.

“En primer lugar, la que, enmarcada en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, la que a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla la corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica” (Litwin, 2008; 23)

A fin de recuperar una de las claves de la didáctica, quizás la primera, vale preguntar: ¿Para qué se enseña?

Este trabajo encuentra parte de las respuestas institucionales en el Perfil del egresado de la carrera de Abogacía, que fuera analizado antes y fundamentalmente, las busca en las aulas, en las evidencias que dejan las intervenciones pedagógicas.

¿Qué se enseña?, ¿Cuál es el conocimiento más valioso? Sin dudas, el plan de estudios de la carrera y el programa de la materia definen los contenidos que incluyen

disciplinas, hábitos, técnicas, valores y destrezas. Sin embargo, y lejos de ser postulados inamovibles, ante el interrogante de ¿Cómo se enseña?, se redefine el contenido.

¿Se enseña para ofrecer una experiencia o para la adquisición de conceptos? ¿Cuál es la hipótesis acerca de lo que tienen que aprender los estudiantes? Sin dudas, el vasto y amplio contenido temático del Programa de la materia⁷, ofrece diversidad y extensión en términos de procesos históricos y marcos conceptuales que lo sostienen. Y sobre la enseñanza: ¿Existe un perfil docente para la enseñanza del Derecho? ¿Es posible alcanzar una especialización para la disciplina?

Por su parte, Alicia Camilloni (2007), se pregunta el por qué y para qué de la didáctica. En su lúcida justificación argumenta a su favor y la describe como “...una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad” (p. 19), destacando la disputa histórica de la didáctica por hacerse un lugar entre las ciencias.

Lo hace a través de ocho postulados en los que concluye que:

“La didáctica renace hoy cada día...Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica” (Camilloni, 2007; 22)

En este trabajo, se ha pensado al aula, el lugar asignado a la enseñanza, como campo de las intervenciones pedagógicas, con la certeza de su potencialidad, capaz de transformarse en un lugar de experiencias, no siempre planificadas, receptiva a los emergentes y aprendizajes inesperados, tanto para los docentes como para los estudiantes.

⁷ Ver Programa en ANEXO

En términos de lo que sostiene Mariana Maggio (2018): “...el deseo profundo de que podamos construir, como colectivo, una enseñanza universitaria contemporánea que reconozca las profundas transformaciones del momento en el que nos toca educar para que las prácticas que generemos sean una expresión coherente del compromiso con el derecho a la educación en el nivel superior.” (p. 10) Es decir, un lugar que hace espacio a las preguntas y las dudas, sin desatender la complejidad de la disciplina, ni sus métodos o procedimientos. Una práctica ética, atravesada por el compromiso y la responsabilidad. Una práctica docente como práctica del conocimiento, con perspectiva analítica y reflexiva. Una praxis en la que la teoría aporta categorías de comprensión y la práctica, aquellas de intervención.

Cuando Maggio, describe las clases como exploraciones a las que “hubo que vivirlas y documentarlas para empezar a construir una didáctica en vivo” , una didáctica contemporánea, atravesada por los temas y complejidades de su tiempo” (Maggio, 2018: 15), son pensadas, además, como un laboratorio de posibilidades pedagógicas para aprender a ser estudiante de Derecho, una disciplina dinámica y viva.

5.11 Las intervenciones pedagógicas como objeto de conocimiento: Una aproximación a las prácticas docentes.

El problema sobre el que transita el trabajo ha sido la enseñanza, a través del análisis de las prácticas docentes y la necesidad de revisión de ciertas características personales y profesionales a la hora de darse a la tarea de enseñar. Además de ser necesario trasponer ciertos límites y, por qué no, limitaciones, ligadas a la relación del docente y los alumnos y de manos con el conocimiento, durante las intervenciones didácticas. Porque dentro de la complejidad que presenta la institución Universidad, los docentes son los principales encargados de llevar adelante la tarea, es decir, manipular el conocimiento disciplinar.

El punto de partida fue la noción de práctica docente como aquella “interrelación dialéctica de tres elementos: docente –alumno – conocimiento, como un hacer específico y

diferenciado entre las múltiples y heterogéneas prácticas sociales” (Guyot, Vittarelli, 1996: 76), y como “una vinculación entre sujetos mediatizada por el conocimiento y contextualizada por la institución escolar” y delimitada “en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación, y transformación de un aspecto de la realidad educativo” (Guyot, Flexi y Vittarelli, 1995, 28) que como toda práctica social, se da en un contexto sociohistórico que le otorga una impronta determinada y única, por lo que no se puede prescindir del análisis o mínima caracterización de dicho contexto.

Asimismo, es una práctica que se presenta en una institución educativa determinada, con un marco explícito de objetivos y con varias formas alternativas de circulación de los dispositivos de poder que exceden el marco formal de la institución pero que tienen efectos concretos en la práctica docente, por lo que también el análisis de estos planos debe ser abordado, al hacer referencia a esta práctica concretizada en la institución referida.

Por otra parte, el conocimiento disciplinar que forma uno de los vértices de la relación que se genera en la práctica docente, en este caso el Derecho, también se presenta en un estado determinado de su evolución como objeto de conocimiento e investigación, pero también como instrumento de otra práctica social, el ejercicio de la abogacía y de la judicatura, que influye de manera directa en cómo se presenta el “oficio del profesor” (Guyot, Vittarelli, 1996, 77), en el ámbito del Derecho.

Estos aspectos, hacen que la práctica docente en esta Facultad, con algunas características particulares que, como señala Maggio (2018) “las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural” (p.21), en las cuales ya más concretamente, se pueden observar los obstáculos que se interponen en una relación fluida entre los elementos que la componen.

Los obstáculos que se pueden clasificar de manera diversa, y de los cuales es interesante dar cuenta, en un principio, de aquellos que se relacionan con el conocimiento

disciplinar mismo y con la transposición didáctica, a los que hemos denominado entonces, obstáculos epistemológicos y obstáculos pedagógicos.

En lo sustancial, un componente que impregna fuertemente esta práctica se encuentra dado por el hecho que el docente de derecho no es un docente de tiempo completo. No estamos aquí refiriéndonos a los cargos exclusivos, parciales o simples, sino que en general el cuerpo de profesores de la Facultad de Derecho, se integra con abogados cuya principal actividad no es la docencia y la investigación, sino el ejercicio profesional propiamente dicho, ya sea a través de la función judicial o administrativa o del ejercicio libre de la abogacía. Es decir que, más allá de los fines declarados o no por los docentes para acceder a la práctica docente, (prestigio, vocación, etc) lo cierto es que existe, por su parte, una práctica profesional que se da a la par de la docente y que en general posee una mayor importancia en la actividad diaria, por ser su actividad principal en la obtención de los medios materiales de vida.

En relación a la enseñanza, se advierte que algunas problemáticas, que no excluyen muchas otras, parecen no desvelar a los abogados que realizan tareas docentes. Por nombrar algunas, podría plantearse si el derecho es una ciencia y si lo es, ¿cuál es su objeto? ¿Ese objeto puede ser sólo la norma o un sistema normativo? ¿Puede haber un sistema normativo ideal y abstracto, aplicable a cualquier sociedad? ¿Es necesario que lo haya para que el derecho sea una ciencia? Si esto es así ¿cuál es la relación entre estos sistemas normativos ideales y los sistemas concretos de cada organización social? ¿Cuál es el método para abordar, investigar, describir y operar el objeto de tal ciencia? ¿Cuáles son las diferencias, ventajas o desventajas, de posicionar al derecho como ciencia?

Estas preguntas, que se ubican en un plano de abstracción bastante alejado de la práctica de la profesión, no son percibidas como tales o no generan muchas incertidumbres entre los docentes.

Es válido entonces, indagar en primer lugar, en aquello qué genera esa falta de interés en los aspectos epistemológicos de la propia disciplina, y en segundo lugar, si dicho desinterés afecta de alguna manera la práctica docente del abogado.

Para abordar la primera es necesario referirse a la relación entre teoría y práctica en el ámbito del derecho. En general, toda práctica, de cualquier tipo, está impregnada de un conocimiento teórico naturalizado previamente. En particular, el ejercicio de la abogacía se encuentra centrado en cuestiones prácticas, como buscar la norma aplicable al caso, los criterios jurisprudenciales de aplicación de esa norma, volver sobre los principios generales y los problemas específicos de la rama del derecho que se trate recurriendo a los textos sobre las cuestiones de fondo (lo que se denomina doctrina), hacer esfuerzos interpretativos para lograr articular dichos criterios en un caso de acuerdo al rol para el que haya sido contratado, listar los elementos probatorios de los cuales nos podemos servir, realizar los escritos de demanda o contestación de demanda, contar los plazos legales para realizar los actos procesales en forma idónea, concurrir a tribunales cuando sea necesario, entrevistarse con el cliente varias veces antes, durante y después de finalizado el proceso, llevar adelante negociaciones que permitan finalizar cuestiones sin llegar a una sentencia, entre muchas otras.

Una lista similar se puede hacer en el caso que el abogado cumpla su función dentro de la administración pública o de la administración de justicia, variando las tareas, pero teniendo en cuenta que el conocimiento de la norma, de la jurisprudencia y de la doctrina, atraviesa esta diferente función.

Siendo esto así, la práctica de la abogacía, parece no necesitar responder aquellas preguntas planteadas al comienzo del apartado. Un mínimo de conocimiento de la rama del derecho en que se inserte el caso presentado es suficiente, tal vez complementado con un modelo de demanda o contestación del cual copiaremos los requisitos formales y alguna fórmula ritual. Además, claro está, de prever que pueda dar contexto a la práctica en cuestión.

Es necesario reiterar que, en cada paso de los enumerados, el abogado estará poniendo su armamento teórico en relación con la disciplina, aunque lo haga la mayor parte de las veces en forma inconsciente, más un gran cúmulo de teoría adquirido a través de la experiencia que no tiene que ver con la disciplina pero que se requiere para llevar adelante la tarea.

Esa práctica, además de los conocimientos básicos de la rama del derecho en que se realice, está impregnada o basada en un esquema que da por sobreentendida una postura teórica sobre el derecho como disciplina, que sí contesta las preguntas antes expuestas.

El modelo teórico de derecho que sigilosamente se filtra en esta práctica es aquel que, siguiendo el esquema de Guibourg (1999), se caracteriza como unido indisolublemente a la moral, pero expresado en términos normativos; que supone una moral objetiva que puede ser aprehendida a través de la razón; que los jueces deben aplicar las leyes independientemente de su opinión personal y para ello deben interpretarlas de acuerdo a un significado supuestamente verdadero; que la voluntad del legislador es una buena guía para dicha interpretación y esa voluntad es justa, única y operativa; que como la ley es general y limitada, en los casos en que los casos escapan a la previsión de la misma, el intérprete debe descubrir la solución correcta, de acuerdo con la ley. (p. 162). Claro que ese corpus que acompaña la práctica, está invisibilizado, opacado, naturalizado y por eso mismo no se lo cuestiona.

Señala el autor (1999), que mientras que los modelos teóricos construidos en torno al derecho como ciencia “traducen diversos grados de tensión entre dos actitudes del hombre ante la realidad: la descriptiva, que tiene como ideal la *verdad*, y la prescriptiva, valorativa o preferencial, que persigue el *bien*.” (p.173), es posible clasificar tres grandes esquemas para resolver esa tensión por la teoría del derecho: el dogmático, el positivista y el crítico.

El primero es el dogmático, que intenta construir su modelo a partir del derecho positivo (la norma vigente), pero proyecta ese derecho vigente al campo de los valores, aplicándolos a su vez para justificar el derecho positivo. El positivista intenta despojar al derecho positivo de sus opciones valorativas, intentando la construcción de una teoría más formal, que pueda adaptarse a diversas preferencias. El crítico, aborda el derecho desde otro punto de vista, en el cual pone énfasis en la función del derecho en las sociedades, como garante de un orden social y económico impuesto, y que se legitima a partir de las normas que dicta una vez establecido o en camino a la consolidación de dicho orden. Lo que se entiende por verdad, por justicia y por derecho, dependerá de la posición teórica adoptada.

Volviendo al planteo inicial, podría ocurrir que un profesional del derecho dijera que para realizar su tarea de abogado, no precisa adscribir, ni siquiera conocer dichas teorías. Es más, en su práctica, es probable que utilice indiscriminadamente y en una forma que va de lo instrumental a lo aleatorio, los conceptos de verdad, justicia y derecho, entre otros, de cada una de los tres modelos enunciados (sin excluir otros) de acuerdo al caso abordado y la postura que se debe sostener en el mismo.

Lo que provoca este estado de cosas, según Guibourg, es que

El pensamiento jurídico suele depender de tal maraña de valoraciones que modelos y teorías van y vienen al son de conveniencias de personas y de grupos. E incluso una misma persona es capaz de emplear modelos recíprocamente incompatibles en distintos momentos frente a diversos interlocutores, si hacer tal cosa cuadra a sus intereses de coyuntura. (1999, 173)

Si esto es así, cualquier abogado, sea en función de letrado de una parte en el proceso o como integrante de un órgano judicial o administrativo, está en desventaja si no puede transparentar, o por lo menos intentarlo, que su concepto de verdad, de justicia y de derecho depende de una teoría, y que por lo menos debería plantearse la posibilidad ser coherente con dichas categorías en su ejercicio profesional. Lejos de restar potencia a su práctica, la posibilidad de mantener un modelo teórico coherente, le abre el espectro de soluciones aplicables a un caso, ya que cada modelo teórico genérico, ha tratado de

resolver diversos problemas utilizando diversas herramientas. Es más, a su vez la práctica, encarada desde una elección consciente de un modelo teórico, le aporta a dicha teoría una riqueza inigualable, poniéndola en cuestión cada vez, a los fines de realizar los ajustes que sean necesarios, o de descartarla en el caso que los mismos no sean suficientes para mantener la coherencia del modelo.

El problema central es que esa falta de coherencia teórica descrita, impregna toda la actividad que realizan los abogados, desde el ejercicio de la política y la sanción de leyes, con el riesgo que esto conlleva, hasta la práctica docente. Y esto se da porque cada uno de los modelos descritos, también implica un modelo diferente de formación de los abogados, que se va replicando a lo largo del tiempo. Quizá esta sea la principal causa que permita explicar porqué un modelo teórico como el dogmático, más prescriptivo que descriptivo, y que ha sido puesto en cuestión durante todo el siglo XX, posea aún hoy, una “asombrosa vitalidad” (Guibourg, 1999, 174) y circule con naturalidad la idea ya señalada del abogado que da clases, como requisito suficiente para el profesorado de Derecho, que inevitablemente va a llevar su corpus teórico a su práctica docente, y esto sumado a su mayor o menor experticia en la rama del derecho que se trate, alcanzará para su ejercicio docente.

Sin embargo, si el profesional se ha cuestionado el estatuto epistemológico del derecho, tendrá mayores herramientas para afrontar su ejercicio docente y para transformar al mismo en una práctica docente de calidad. Pero ¿qué implicancias posee que los abogados docentes no tengan en claro el estatuto epistemológico del derecho por el que optan? En principio, su práctica se apoya en una opción teórica naturalizada y de la cual no pueden dar cuenta, pero que contiene un gran número de características que acercan el derecho a una religión más que a una ciencia. En segundo lugar, que estando basada la docencia en derecho en la experticia profesional del abogado, esta es la noción que se reproduce mayoritaria y naturalizadamente. En tercer lugar, esa concepción del derecho que, como señala Maggio (2018), “Lo que parece haber cambiado de manera irreversible es

que la explicación de lo acabado , tema por tema, ya no necesita el marco de clase para ser.”(p.25), genera modelos de formación de abogados que remiten a sociedades que nada tienen que ver con la complejidad por la que estamos atravesando. En cuarto lugar, remite a una práctica docente que segrega la teoría de la práctica, en lugar de integrarla.

Al modelo curricular de la Facultad de Derecho lo integran treinta y dos materias, de las cuales tres son prácticas, que además de adoptar la muralla entre práctica y teórica, posee la dificultad que, por la formación misma, esa práctica pasa a ser un apéndice de la materia teórica previa y se termina dictando como un complemento a la teoría, en lugar de ser un adecuado entrenamiento para el ejercicio profesional.

Como sostienen Cardinaux y Clericó, al describir los modelos de formación de abogados:

...estos modelos no integran los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto institucional en el que se desarrollan. Esto implica que no eleven la pretensión de ser modelos de formación jurídica que incluyan como objeto de análisis la relación recíproca entre docente y alumno, entre docentes, entre alumnos y entre todos éstos en el contexto de algún tipo de universidad. Sin embargo, estos modelos podrían ser leídos en clave epistemológica y, entonces, veríamos que todos ellos suponen que la forma en que se conoce o en que se concibe el/al derecho influye en la forma en que se aprende o se enseña el derecho”(Cardinaux y Clericó, 200, 34).

Es reconocible que la docencia excede el manejo de los conceptos disciplinares, tal como señala E. Díaz, citada por Gorodokin (2005), con respecto a los problemas emergentes en la formación que "...devienen de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos" (p. 2) y de explicaciones que ya se encuentran disponibles y al alcance cotidiano de los estudiantes, con prácticas que manejan con total expertiz.

En segundo lugar, para repensar el perfil docente, existirían dos vías de acceso a la problemática. Por un lado, que aquello que admite ser repensado, tiene que haber sido pensado alguna vez. Por lo que sería por demás interesante indagar en los antecedentes de dicha conceptualización.

Por otro lado, acordar algunos criterios que el concepto de práctica docente requiere, como afirman Guyot y Vittarelli (1996), "Ubicar en el espectro de los conocimientos contemporáneos el lugar de la teoría educativa replanteando su objeto de investigación y su campo de operaciones constituye un aspecto ineludible para evolucionar en el conocimiento pedagógico" (p.58), siendo, como se dijo una profesión dinámica y en constante evolución en un contexto diverso y complejo.

Esta cuestión (re) inaugura , según Gorodokin (2005) "la necesidad de formar sujetos competentes, a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad" (p. 2), ya que el concepto de práctica docente exige un posicionamiento ante un determinado marco teórico, analizar las relaciones entre los sujetos vinculados a la misma y el conocimiento disciplinar, incluyendo los elementos socio históricos y epistemológicos que enmarcan dichas prácticas.

Esta forma de abordar la tarea docente, ha facilitado poner en cuestión, la problemática en la especificidad del ejercicio de la docencia en la Facultad de Derecho de la UNMdP, a través de las intervenciones pedagógicas de quienes son docentes o aspiran a serlo en la institución, y quienes encuentran en el centro de su interés, la mejora por las propias prácticas docentes.

Como lo expresa Gorodokin (2005), "Es preciso superar el enclaustramiento, la superespecialización y la fragmentación del saber para cumplimentar la función de formadores y no ser meros instructores" (p. 9) A su vez, analizar el estado actual de la teoría objeto central de la disciplina, su relación con la práctica profesional y la práctica docente, resulta fundamental para comenzar a sentar las bases de aquellos aspectos que permitirán en el futuro mejorar el oficio del profesor de Derecho, en la propia investigación y reflexión sobre él.

5.12 Alcance y posibilidades de una didáctica para la enseñanza del Derecho

En el presente desarrollo teórico, se ha puesto en evidencia la necesidad de una didáctica universitaria que esté a la altura de las problemáticas contemporáneas del nivel superior, de los cambios que el mundo del conocimiento y la información va imponiendo y de las intervenciones pedagógicas específicas que se espera de los docentes.

Queda por analizar y conceptualizar, entonces, tanto esa necesidad como la posibilidad de desplegar una didáctica específica que comprenda su objeto de estudio en profundidad y lo ponga a disposición de quienes se están formando, de modo que incorporen y accedan a una trayectoria educativa que tenga en cuenta su diversidad y complejidad.

¿Cómo definir una didáctica específica para la enseñanza del Derecho?

Camilloni (2007) sostiene que las didácticas específicas son aquellas que “... desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracteriza por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (p. 23) Para una didáctica del Derecho, se advierte que será necesario prestar máxima atención a varios criterios que se dan en este análisis. Conviene partir considerando el nivel educativo, es decir, superior universitario; para ingresantes a la carrera de abogacía en el caso de Derecho Político.

Por otra parte, la diversidad de edades, lo que trae con ello la adecuación y flexibilidad de las propuestas; considerando acervos y experiencias con las que llegan esos alumnos al aula; tomándolo como una ventaja más que un obstáculo.

En términos de especificidad disciplinar, tener en cuenta que los contenidos han sido diseñados por especialistas, no necesariamente pedagogos y que, por lo tanto, como advierte la autora “ no provino de la didáctica general” (p. 25). Para ofrecer estos contenidos y herramientas, será necesario apelar a una adecuación didáctica, que los haga accesibles

en términos de alfabetización académica (Carlino, 2005), es decir, dando herramientas de inclusión a la disciplina.

Siguiendo a Camilloni (2008), “la didáctica general y las didácticas específicas, en especial tratándose de didácticas de las disciplinas, no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son, en verdad, complicadas(...) sus vinculaciones son mucho más intrincadas” (p.25). Es decir, que a pesar de no ser mutuamente dependientes, tampoco las encontraremos escindidas por completo. Tampoco tienen una naturaleza de jerarquía y, acordando con una de sus tesis en este estudio, se las propone como saberes en términos de igualdad y cooperación constructiva, las didácticas específicas requieren de la relación colaborativa de ambos saberes, para proclamar una didáctica del nivel y de la especialidad.

Es probable, que estos posicionamientos se vean retroalimentados por los hallazgos en las observaciones de clases. Sin embargo, apelar al concepto de enseñanza poderosa de Maggio (2012) revela algunas características docentes que son esperables para promover una formación universitaria de calidad.

La autora, en su obra “Reinventar la clase en la universidad”, la define en seis rasgos de los que se expone una síntesis aquí:

“La enseñanza poderosa es aquella que:

- (...) es una versión actualizada propia del tiempo en el que la práctica docente tiene lugar, incluyendo los interrogantes abiertos, que son los que justifican que se siga construyendo conocimiento.
- Favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconoce que el conocimiento es una construcción provisoria...”
- Enseña a mirar desde diferentes puntos de vista y hace explícito lo que es materia de debate...”
- Ofrece un diseño que en sí es original y que no es el de la tradición heredada...”
- Ese diseño está formulado en tiempo presente, conecta explícitamente con lo que sucede en ese día...”
- Nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas” (p.12)

Suscribiendo a ese posicionamiento y, para los propósitos de este estudio, se transitaron ciertos postulados teóricos desde una perspectiva histórica y disciplinar, así como el análisis de la normativa institucional.

Se espera, del análisis de las intervenciones pedagógicas de los docentes de Derecho Político, que la información obtenida amplíe las posibilidades de una didáctica específica que permita seguir discutiendo el sentido de lo que se enseña y cómo se lo enseña en la disciplina identificada como Derecho Político.

Metodología

6.1 Definición Metodológica Este trabajo es de carácter cualitativo. En él se intentó dar cuenta de las concepciones pedagógicas que poseen los profesores de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la UNMdP, inferidas a partir de observar los desarrollos de las clases que coordinaron los docentes.

La técnica de investigación utilizada, es la observación. Sin embargo, es importante aclarar que los criterios que hacen a esta metodología supone que no es suficiente la mera observación de una clase para tener una acabada representación de la concepción pedagógica del docente, sino que además debe ser realizada a la luz de un marco teórico específico que, en este caso fué planteado por la actual agenda didáctica de nivel superior.

En cuanto a las posibilidades de esta metodología, otorgó el beneficio de la inmediatez y cercanía al objeto de estudio en una situación de observación con observador no participante.

Se evidencia, además, la confluencia de subjetividades y concepciones de observadores y observados en la producción de material representativo de la actividad de investigación; especialmente por desarrollarse con un observador percibido.

Las observaciones se realizaron de acuerdo a la clasificación propuesta por De Ketele (1984):

- Directa: es el propio investigador quien la realiza.
- Sistemática: en tanto utiliza procedimientos repetibles en condiciones estandarizadas y con técnicas rigurosas de observación, registro y codificación.
- Alospectiva: la observación la realiza un sujeto sobre otro sujeto.
- Atributiva: centra su atención en la presencia de uno o más “objetos”, en las características del “objeto” y en la presencia de acciones en el “objeto”. Es decir, centra la atención en lo que puede ser afirmado o negado del objeto a observar.
- Evaluativa: ya que anuncia intenciones, motivos o sentimientos.
- De registro inmediato: se completa la guía de observación en el momento de la misma.
- Situación natural: es decir, dado en una situación no creada al efecto o artificial.
- No manipulada: el observador no interfiere con las condiciones en que sucede la clase ni con la propuesta del docente.
- Observador pasivo: no participa de la clase.
- Observador percibido: porque tanto el docente como los alumnos conocen su presencia.
- De corte longitudinal: porque describe comportamientos durante un período de varias clases.

6.2 Sujetos de observación

Se seleccionaron diez clases de la materia Derecho Político y sus docentes fueron los sujetos de observación.

6.3 Objeto de la observación

Las intervenciones pedagógicas de docentes en diez clases seleccionadas al azar

6.4 Temporalidad de las observaciones

Primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2017, complementadas con materiales de los docentes en contexto de Pandemia COVID 19 y encuentros con ellos durante 2025.

Objetivos

7.1 Objetivo General:

Analizar las intervenciones pedagógicas desarrolladas por los docentes de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la UNMdP, en el marco de la agenda didáctica de nivel superior.

7.2 Objetivos particulares:

- Caracterizar los tipos de intervenciones pedagógicas de los docentes de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la UNMdP en sus clases.
- Relacionar las estrategias didácticas de los profesores con la agenda didáctica de nivel superior.

Estrategia de Observación

8.1 Planificación de las observaciones

La planificación tuvo su punto de partida en comunicaciones y reuniones breves con parte del equipo docente de la materia, docentes ya conocidos por la actividad en la Unidad Académica quienes fueron facilitadores de la entrada al campo de estudio.

8.2 Selección de las clases a observar

La muestra observada corresponde a diez clases. Teniendo en cuenta que en la Facultad de Derecho de la UNMdP hay dos cátedras de Derecho Político, con un titular cada

una, diez (10) adjuntos y seis (6) ayudantes de primera entre ambas cátedras, y que todos ellos dictan clases teóricas, este fue el universo a considerar.

Del mismo se seleccionaron como muestra a un (1) titular, cuatro (4) adjuntos y cinco (5) ayudantes de primera.

La muestra fue seleccionada al azar, respetando la distribución horaria de las cursadas en los tres turnos (mañana, tarde y noche).

8.3 Instrumento de observación

Una vez acordadas las características de la muestra, se diseñó un instrumento de registro⁸, donde se volcaría lo observado. Para esto, se tuvieron en cuenta algunos criterios de sumo interés para los objetivos del trabajo, que son: el lugar del docente, el lugar del alumno y el lugar del conocimiento en la construcción y desarrollo de las intervenciones pedagógicas de esas clases.

También, se reservó un espacio para identificar qué tipo de conocimiento se buscaba promover y de qué manera se vinculan con el universo propio del campo disciplinar, su lenguaje y conceptos específicos del Derecho. Asimismo, se puso atención a las estrategias propias de la alfabetización académica así como los rasgos de la enseñanza poderosa.

Evaluación y resultados de las observaciones

9.1 Análisis de las clases observadas

A partir de las observaciones, se pretende dar cuenta de los enfoques pedagógicos de los docentes que llevan a cabo la enseñanza del Derecho Político; cómo identifican y caracterizan dichos docentes aquellos enfoques en sus prácticas, y de qué manera se pueden evidenciar en sus intervenciones; si se encuentran sustentadas en determinados modelos teóricos o si se encuentran opacados o no, o son producto de una reflexión específica.

⁸ Ver ANEXO

Se propone, entonces, hacer un recorrido por los puntos de interés para el análisis, contando con expresiones textuales que a fin de aportar claridad a esta evaluación.

Las aulas donde se desarrollaron las clases eran adecuadas para su fin; con buena luz y calefacción (las observaciones se hicieron en invierno). En algunos casos eran amplias, pero con sillas fijadas al piso y en otros, si bien no tanto, todos los alumnos podían estar sentados. Asimismo, los profesores tuvieron una dicción clara y un tono de voz suficiente para que se escuche su exposición durante todo el desarrollo y desde todas las ubicaciones.

En una primera aproximación a las clases se puede afirmar que se observó a docentes muy seguros de sí mismos y de los conocimientos específicos que ofrecieron a los estudiantes que se inician en la disciplina del Derecho. Los docentes evidenciaron solvencia en un vasto campo de saberes relevantes para la formación de los futuros abogados que acuden a sus clases y, en varias, hicieron explícito el posicionamiento de la cátedra.

“...la mirada de la cátedra...”

“...quise cerrar con esto porque es importante (para la cátedra) hacer un análisis crítico como estudiantes universitarios”

El lugar de los profesores en la clase es similar: tomaron el frente del aula, en el cual hay un escritorio fijo, una silla, y un pizarrón (tradicional, para usar con tiza), en el centro de la pared, y el escritorio es usado como base o punto de organización espacial. Los profesores, si bien estuvieron parados o sentados, no se separaron demasiado del escritorio; en general, colocándose entre él y la primera fila de bancos de los estudiantes. Ese espacio, esa línea frente a los alumnos, con ligeros movimientos hacia los lados, se mostró como el ámbito propio y exclusivo del docente durante las clases. Es interesante notar que, con la excepción de un docente, no hubo acercamientos más allá de la línea que sobrepasa el escritorio.

De esto se podría inferir que el lugar físico estuvo marcado por la asimetría de roles entre docentes y estudiantes; otra posibilidad, es el reducido espacio de algunas aulas y la gran cantidad de estudiantes en proporción al espacio disponible. También, se podría suponer que las clases siguieron una tradición de enseñanza de esta Facultad.

La principal preocupación de los docentes se evidenció en la inquietud por cubrir el desarrollo de todo el programa de la materia, en las 14 semanas que plantea el cuatrimestre.

En todas las clases, se encontraron referencias al poco tiempo de cursada, justificado en que el programa de la materia resulta muy extenso para ser abarcado en las clases que se asignan a la materia. Fueron frecuentes los comentarios sobre el escaso tiempo pedagógico:

-“Acá termino porque nos vamos a pasar de tiempo”

-“Utilicen la clase como esquema y luego con la bibliografía van completando el contenido”

Es importante señalar que el programa de la materia abarca, en términos históricos, desde la Antigüedad hasta el presente en un recorrido por las formas de relación entre el Derecho y el poder que, para ser aprehendido en su totalidad, requiere un conocimiento en diferentes disciplinas; principalmente historia y sociología, que para los alumnos ingresantes a la carrera puede significar un importante desafío.

-“ La idea es que ustedes no reciten los contenidos, la idea es que lo vean como una idea global, como parte de una coyuntura global y nacional, a nivel político, económico e ideológico”

-“ Derecho Político es aprender a conectar ideas”

Portadora no sólo de un saber científico sino de autoridad pedagógica, la voz del docente ocupó la centralidad de las clases, durante todo su desarrollo. En algunas interacciones con los estudiantes, se hizo evidente esta postura:

- “Hasta ahora se comprendió? A ver... “ (sigue explicando)
- ¿Qué está pasando en Argentina? (y continúa)

Las preguntas retóricas, una constante en este sentido, también fueron utilizadas para dar continuidad a la clase.

- “¿Se entiende esto? ¿Si?” (y avanza con la clase)
- “...además cuáles eran? ¿ Derecho a qué tenemos? (sigue hablando)

Las preguntas funcionan como articuladores del discurso, de manera que permitan la continuidad de lo que se viene exponiendo. Y como nos propone pensar Maggio (2018), “cual es el lugar de la explicación en nuestras clases”(p.26), particularmente si se ha planificado una secuencia temporal. Se observa que durante el tiempo que dura la clase, es la estrategia que prevalece.

Acerca de la modalidad de la evaluación, fueron apareciendo señalamientos en diferentes instancias de la clase y de diversa manera. Por un lado, llamando la atención en clases:

- “Subrayen esto, presten atención a este tema”
- “Lo que no se da en clase no entra en el parcial”
- “Creo que tienen para entretenerse, variadito”

Una docente propuso simulacros de evaluación con trabajos escritos en clase y bajo su orientación.

- “Vamos a hacer un trabajo en la próxima clase para ver los temas de examen así practican”

Aquí se puede vislumbrar la noción de alfabetización académica de Carlino(2005), en la intervención de una dimensión clave para la accesibilidad a la disciplina, como lo es la evaluación.

En otro caso, parece que la concepción acerca del aprendizaje se apoya en la idea de que los alumnos “aprenden de acuerdo a cómo los van evaluar”. Esto se pone al alcance del observador cuando un docente describe a sus alumnos el instrumento de evaluación.

- “ ...es un cuestionario escrito, de preguntas a desarrollar sobre puntos concretos del programa”

Como señala Litwin (2003), “Entendemos el valor de explicitar los criterios (de evaluación) a los estudiantes y, en especial, aquellos que consideramos implícitos, y sobre los que se generan múltiples malentendidos” (p.18) , cabe la duda acerca de la claridad de esta consigna, es decir, si resulta lo suficientemente anticipatoria para que los estudiantes comprendan que se espera de ellos en la instancia evaluativa.

Con respecto a la accesibilidad personal de los docentes, se observaron diferentes modalidades de vincularse. En algunos casos, compartieron su correo electrónico para recibir consultas o participaron en diálogos más informales al finalizar la clase. En otros, docentes que no intercambiaron más que los contenidos “dictados” en el tiempo de clase. Otro docente, incluso, sin percibir que le hacían preguntas.

Si bien se ha señalado la importancia de la personalidad de los docentes, atravesada por las biografías y trayectorias en el contexto de enseñanza, se podría suponer, junto con Terhart (1987) citado por Rebeca Anijovich (2009), cuando señala los efectos formativos de la inserción o socialización profesional, el “bajo impacto” de la preparación formal en la docencia, y la importante incidencia de la trayectoria escolar...” (p. 28), dada más por la observación de quienes los han formado a lo largo de su pasaje por los sucesivos niveles de escolaridad más que por la formación pedagógica.

Dentro del alumnado, existe una amplia franja etaria. Desde aquellos que ingresaron luego de haber terminado el nivel medio (entre 17 y 20 años), hasta otros que se han dado la posibilidad de iniciar o retomar sus estudios superiores. Estas distinciones fueron de utilidad por lo que se mencionaba acerca de los saberes diversos e interdisciplinarios que demanda el estudio del Derecho Político que, si bien no están garantizados con la edad de los estudiantes, pueden suponerse más cercanos por las trayectorias vitales. Esto, se hizo evidente en las clases más tardías de la jornada, incluso en el turno noche, su participación y entendimiento del contexto que señalaba la docente cuando sugería un enfoque global y de relación de ideas.

En las clases observadas, los estudiantes tuvieron diferentes actitudes para el registro de los contenidos. Muchos de ellos, usaron su dispositivo celular como grabadora. Otros, tomaron apuntes. Y hubo quienes apelaron a ambos recursos.

En general, se mantuvieron en silencio y, al momento de consultar algo, lo hicieron con otro compañero de clase. Esto se puso en evidencia, ante algunos comentarios de docentes, como:

- “¿Hay alguien ahí?”
- “¿Están vivos?”

Si bien la pregunta pretendía una cercanía, o daba una oportunidad de ser protagonistas de la clase, sólo se generó un rumor dando paso a que el docente continúe con su tarea.

En cuanto a la participación, en líneas generales, los estudiantes dieron algunas respuestas a preguntas puntuales de los docentes. No así para tomar la iniciativa de preguntar o exponer alguna idea; por lo que se observaron mayoría de clases en silencio por su parte.

Sin embargo, una escena más que interesante para este estudio, se pudo relevar:

Ante la lectura que hizo un docente, motivó la participación de estudiantes con comentarios sobre su contenido. Oportunidad que tomó el docente para repreguntar y

avanzar con el tema. Este intercambio, fue observado con aprobación por parte del profesor, y alentando al resto a seguir con esa dinámica, preguntó:

- “¿Están escuchando todos lo que está reconstruyendo el compañero? “

Vuelta al silencio. Esta escena no volvería a repetirse. Luego de esta situación , la clase tuvo su continuidad a través de la explicación de la docente.

Para la identificación de los conocimientos que se promueven; su aporte a las herramientas técnicas y conceptuales que favorecen u obstaculizan el ingreso de los estudiantes al campo disciplinar y sus lógicas académicas, se ha observado que, en todos los casos, las clases fueron una exposición oral sobre el tema del día, generalmente el punto o puntos del programa de la unidad que le ha tocado desarrollar.

-”Lo que nos interesa como acercamiento a este tema...”

-”Nos toca la Unidad 9”

En la organización de las clases, la cátedra otorga una o varias unidades a cada profesor, que da una clase por semana, independientemente de lo sucedido en la clase del día anterior con otro profesor. Si bien hay evidencias de planificación, en el sentido de Habermas (1982), cuando la expresa como la organización de la experiencia, se percibe una estructura difícil de flexibilizar ante la premura de avanzar en el dictado de los contenidos del programa de estudio.

En general, se observa que el uso de herramientas complementarias no exceden del pizarrón y algunas lecturas breves.

Se ve que una docente escribe en el pizarrón:

“Experiencia peronista”

Sin embargo, el uso del pizarrón es una apoyatura a la exposición central, pero no adquiere un carácter sobresaliente o fundamental. Según el caso lo usan para escribir alguna categoría, algún elemento que la integre o alguna estrategia personal, todo como

apoyatura de la exposición oral. También es un recurso para el registro de algunas referencias, incluso en la apelación a recursos propios del docente tales como una manera de recordar los elementos constitutivos del Estado:

- “Yo me hice esta regla nemotécnica...”

Y aquí aparece nuevamente, la habilitación de recursos académicos para facilitar los aprendizajes. En el sentido que propone Carlino, no se trata de contribuir a desarrollar las habilidades discursivas de los universitarios en sí mismos sino integrar esas habilidades a las lógicas de producción y análisis de la disciplina.

La mayoría de los docentes desarrollan la clase a través de la exposición de ideas y conceptos. Es decir, la propuesta pedagógica consiste en la presentación oral como recurso principal. Hay claras evidencias del manejo y la solvencia en el conocimiento de los temas de todo el programa. Instrumento al que recurren para avanzar con dicha exposición, siguiéndolo punto por punto (leyendo en voz alta desde la versión impresa). Incluso se establecen relaciones con otras disciplinas (economía, sociología y filosofía), vinculando el contenido con producciones literarias, pictóricas y cinematográficas.

Las clases consisten en el desarrollo de un aspecto de la vasta producción de un autor, de la que, en general, el docente da cuenta de su solvencia. El docente hace la aclaración inicial y comienza la exposición de los conceptos. Como se ha señalado, el uso de la pregunta brinda continuidad al discurso del profesor quien es la voz exclusiva del encuentro.

- “¿Quedó claro el ejemplo?” Los estudiantes siguen en silencio e inmediatamente el docente : - “No tiene ninguna complejidad...”

Otra característica de las preguntas es que son cerradas, en las que el docente busca “la respuesta correcta”. En caso de que no sea así, el docente advierte:

- “ ¡No! Piensen!”

- “A ver si alguno da en la tecla?”

El alumno aparece como un sujeto pasivo que escucha al docente y toma notas. En varios casos, se entiende que el registro de la voz del docente a través de algún dispositivo móvil, garantizara volver de la clase con la clase allí guardada. Ocupa el lugar de quien recibe información calificada sin problematizar (al menos no se observó en la clase) lo que escucha o entiende. En general toman notas en silencio. Sólo los estudiantes de las primeras filas hacen alguna pregunta.

9.2 Acerca de la enseñanza del Derecho Político

La idea o pretensión de que el estudiante pueda acceder a la información ofrecida y sea capaz de demostrarlo a través de la memoria y repetición de datos refuerza la inquietud por el lugar que ocupa el alumno en estas clases y la manipulación necesaria y suficiente de los conocimientos propios de la materia. Es decir, ¿alcanza con ofrecerles en forma oral, expositiva, conceptos sin mediar el análisis experto del docente o sin ofrecerlo al cuestionamiento del alumno? ¿O a la tarea conjunta de revisión? ¿Qué recursos de los estudiantes se utilizan en estas prácticas? ¿Esos recursos son conocidos por los docentes?

Durante todas las clases, aparecen conceptos específicos y lenguaje técnico, del Derecho, como son las corrientes históricas de pensamiento, los procesos socio políticos, la evolución de la disciplina y su lugar en la formación del ciudadano, conceptos propios de la Constitución Nacional, políticas públicas o vulneración de derechos. Todos ellos, explicados por los docentes en forma planificada o ante alguna de las consultas de estudiantes.

Sin embargo, cuando al afirmar, luego de leer un párrafo del tema:

- “No se queden con lo que les digo, investiguen” o
- “Tomen con pinzas a los autores...”

Parece asomar una alternancia entre la suposición de la ausencia de saberes previos por parte del alumno a la confianza en que un estudiante/ingresante de la carrera de

abogacía contará con idénticos recursos que el docente para acercarse, manipular e internalizar conceptos, situaciones, categorías y principios propios de la disciplina.

De la observación se advierte, que no alcanza con plantear conceptos sino, en términos de alfabetización académica, Carlino, (2005), “ que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (p.15), en la plena conciencia de la complejidad que representa acceder a los contenidos del Derecho Político como uno de los primeros desafíos de la carrera.

También se encontraron clases donde los docentes recurren a diversos materiales artísticos para ilustrar aquellos conceptos o categorías que debe abordar en clase, desde obras pictóricas clásicas, con las cuales puede ilustrar situaciones, relaciones o momentos (un retrato de Napoleón, por ejemplo), hasta fragmentos de obras literarias, de films o de producciones audiovisuales.

- “Recomiendo leer “La anatomía del poder”
- “Sugiero la película “Asesinato en el Senado de la Nación”

Se puede vislumbrar aquí una planificación de las clases con elementos que nutran y amplíen los saberes, además de los meramente académicos.

Una de las docentes, expone el tema de la clase y pega en el pizarrón un recurso hasta ahora novedoso en las clases observadas: Una línea de tiempo impresa.

Lo presenta así:

- ”Este cuadro fue hecho por una alumna y está muy bien”

Mientras se reparten copias entre los asistentes, la docente da indicaciones y recomienda cómo usar la línea de tiempo para estudiar.

- “Este es un armazón. Si no tengo el esqueleto, me caigo”

Y avanza, con un saber propio de la disciplina

-” La línea histórica es un recurso didáctico de la Historia para entender los temas”

En esta propuesta se pueden entrever varios aspectos valiosos: el lugar del hacer de una estudiante, retomando su trabajo en esa clase para dar cuenta de una herramienta disciplinar específica y orientaciones en el abordaje de esos conocimientos.

Pudo observarse, en cuanto al diseño de la clase, a varios docentes que, al explicar, tratan de realizar una exposición dialogada, cuando preguntan sobre conceptos vistos en clases anteriores.

-”¿Qué estuvieron viendo con los otros profes?”

-¿Esto se entiende, más o menos?

Lo cual no siempre se puede dar, en muchas ocasiones por la falta de participación de los alumnos pero se podría indagar también en el tipo de pregunta que se describiera anteriormente o el poco entrenamiento en este tipo de intercambios. Esto puede suponer un salto de calidad , si es que se muestra con claridad a los estudiantes que ese espacio les pertenece a ellos también, que la clase es un momento privilegiado para explorar y hacer cuestionamientos.

En relación al uso del tiempo, se hallaron evidencias de planificación de clases de forma que en la hora y media de cursada pueda abarcar el tema asignado, generalmente varios puntos de una unidad.

- “Hoy llegamos hasta acá”

- “Hoy no llegamos a todos los puntos pero retomamos en la próxima clase”

Es evidente que alcanzar el desarrollo de los temas previstos, es una de las mayores preocupaciones en las clases de Derecho Político, algo que resonó durante todo el estudio.

9.3 Características comunes en las clases observadas

El esquema utilizado es el de realizar un breve repaso de los temas desarrollados en la clase anterior, interrogar a los alumnos al respecto y solicitarles que revisen las anotaciones tomadas en dicha clase.

Luego, se propone una relación entre aquellos contenidos y los que se pueden haber visto en el resto de las clases de la semana, para finalmente introducir el tema de la clase del día. La forma de abordar la clase, como se dijo, es expositiva, y por momentos los docentes hacen pausas para facilitar la toma de apuntes, que parecen ser una de las fuentes donde abrevan los alumnos para el estudio de la materia.

Se hace referencia permanente al compendio de lecturas de la cátedra. Estas lecturas se encuentran recopiladas en un cuadernillo que se adquiere en el puesto de impresiones de la Facultad, y es una compilación de fragmentos de textos de diversos autores: desde Platón y Aristóteles, pasando por Hobbes, Locke, Rousseau y Marx. La selección está realizada para que los alumnos accedan a los clásicos de la teoría y filosofía política.

Sobre la utilización de dichos textos, varios docentes explican y hacen referencia a los mismos en las clases, pero no se observa que los acompañen con recomendaciones o guías específicas de lecturas. Lo que puede transitarse con dificultad, ya que, suscribiendo que los modos de escritura (a los que acceden los ingresantes) son “nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas” (Carlino, 2005, 23), quedando solos y a la intemperie de un sistema novedoso con reglas de acceso desconocidas.

Promueven, además la lectura de los textos clásico a los que los alumnos tienen acceso a los diferentes manuales tradicionales de la materia, algunos textos específicos de

integrantes de la cátedra, particularmente del titular, sobre temas de la materia que consisten en el desarrollo teórico de los temas sin mediaciones que acerquen a los lectores a las lógicas de la disciplina.

Fue habitual entender que aquel alumno que presta atención durante toda la clase, no debería tener mayores dificultades para comprender los temas, y que las lecturas son un complemento suficiente para el estudio. Dando por sentado que la presencia en clase, la toma de apuntes o la reproducción de la clase grabada, más el material de lectura son elementos suficientes para poder acceder a los requisitos mínimos que presentan las evaluaciones de las materias.

En coincidencia con Carlino (2005), se advierte que suele privilegiarse con insistencia en que los estudiantes lean, pero la escritura como práctica habitual quede descuidada y llega a menudo sólo al momento de la evaluación.

Los docentes que participaron del estudio, en general, tienen una amplia experiencia en el manejo de clases para ingresantes a la carrera. Además de desarrollar la actividad docente en su comisión, uno de ellos es el designado por la cátedra para las clases de apoyo a todos los cursantes, que se proponen una vez por semana. En relación a la formación pedagógica, dos cuentan con formación pedagógica en docencia universitaria. Otro de los docentes, tiene su formación de grado como profesor y, uno más, en docencia de educación primaria. El resto de los docentes, son abogados, sin formación específica en pedagogía o enseñanza en nivel superior.

Se destaca que, a pesar de la diversidad de formaciones y perfiles docentes, todos ellos con una clara dedicación al tema y varios dando cuenta de esfuerzos conscientes de innovación y cambio; se conservan algunos rasgos tradicionalistas, tanto en términos de Agenda Didáctica como institucionales de una carrera como es la de Abogacía. Como se viene señalando, estas formas de intervención pedagógica, van a marcar en mucho el camino de los alumnos en su plena incorporación como estudiantes de Derecho.

9.4 Continuidades, rupturas y hallazgos

El estudio de las observaciones de clases, que ocurrieron durante 2017 y se presentan en este trabajo, llevaron a una indagación posterior en dos temas insoslayables. Por un lado, el encuentro con una situación única: la Pandemia COVID 19 y por otro lado, las características de la continuidad luego de haber superado las condiciones que impuso la pandemia.

Para el análisis del primer punto, se tomó el trabajo “Lo que nos dejó la pandemia. Un relato sobre el primer año de la universidad en clave de virtualidad”⁹, de la Especialista María Julia Amilcar y la Doctora Juliana Tumini, ambas profesoras de Derecho Político de la Facultad de Derecho, que en el año 2021 compartieron algunos hallazgos de su experiencia.

Para indagar en la vuelta a la normalidad (o estado anterior a esa situación sanitaria), durante el año 2025 se recurrió al diálogo con docentes de Derecho Político que participaron en el estudio presentado.

Amilcar y Tumini, que definen a la enseñanza en pandemia como una “experiencia de virtualidad forzada”, la describen como un gran desafío que las dispuso a repensar sus estrategias, planes de trabajo y gran parte de sus decisiones docentes para acompañar a los estudiantes que se iniciaban en la vida universitaria.

Señalan las autoras que el escenario inicial fue *vacilante*, al tiempo que recibían una “acelerada capacitación” y contrario a lo que se podía suponer, se encontraron con jóvenes que no manejaban las herramientas digitales que el aula universitaria exigía, no elegían la virtualidad en estas condiciones o no accedían con facilidad por inconvenientes en la conectividad o las condiciones de los dispositivos con los que contaban para eso.

Los desafíos didácticos llegaron tan pronto comenzado el ciclo lectivo, los que “...nos llevaron a realizar modificaciones en las propuestas a los fines de aumentar la actividad y el

⁹ Jornadas de Filosofía y Ciencia Política. Facultad de Derecho. UNMdP. Noviembre 2021

intercambio desde a plataforma” (p.3) y algunas de las acciones que destacan en este período, se dan en un contexto de alumnos “principiantes”, preocupadas por motivarlos en el acercamiento a los estudios universitarios.

Con respecto a las ventajas que los estudiantes encontraron en la virtualidad, en encuentros sincrónicos y asincrónicos, “los beneficios de tener el material bibliográfico digitalizado -por cuestiones de practicidad y también económicas” , respuestas que se tomaron de una encuesta que realizó la Facultad de Derecho de la UNMdP¹⁰ .

Las profesoras destacan haber alcanzado un entorno con tareas que les plantearon desafíos auténticos a los alumnos, además de mejorar el conocimiento entre los integrantes de la cátedra. De los impactos positivos destacan, además, la digitalización de todos los materiales de la cátedra, que siguen disponibles para los estudiantes, lo que toman como una conquista en la accesibilidad real de la población estudiantil a ese recurso.

Por último, se recupera parte de la conclusión de su trabajo cuando señalan: “ La pandemia, en algunos casos, obligó a incorporar por primera vez las pantallas al acto educativo, en otros, aumentó su uso, pero lo que está claro es que son canales que vinieron para quedarse...” (p. 10)

Las conversaciones con los docentes que participaron de este trabajo, fue otra acción que resultó de gran valor para cerrar esta instancia. Durante 2025, se les propuso el intercambio acerca de los resultados de las observaciones y se tomó como oportunidad para actualizar lo que sucede en sus aulas desde la vuelta a la presencialidad.

- Los docentes coincidieron en que la vuelta a la presencialidad plena se dio inmediatamente fuera permitido por las autoridades sanitarias y educativas.

¹⁰ La completaron 196 sobre 420 estudiantes de Derecho Político

- El regreso a la presencialidad fue también el regreso a las prácticas que se habían observado: clases expositivas, manuales y textos escritos por los docentes, uso de pizarrón, evaluaciones escritas y exámenes finales orales.
- Identificaron como rasgo positivo la digitalización de algunos de los materiales de estudio que facilitan y dan accesibilidad real a los estudiantes.
- Muchas tradiciones se mantienen estables a pesar de haber atravesado un tiempo tan complejo y movilizador como fue la virtualidad en tiempos de pandemia.
- De alguna manera, se vive con alivio la presencialidad, la comodidad de lo conocido y la pertenencia a una Facultad que los resguarda.
- El cambio de plan de estudios en 2018, tuvo un mínimo impacto, agregando en dos unidades de menor extensión que las vigentes, que no tuvo ningún impacto en las dinámicas de las clases y no modificó la manera de enseñar.
- Algunos de ellos, destacan que si bien la virtualidad los puso a reflexionar sobre lo que venía ocurriendo, reconocen que las condiciones para la innovación tanto en sus lógicas institucionales como los acuerdos instituidos no ofrecen un campo viable para considerar alternativas en términos de docencia universitaria en la enseñanza del Derecho.

Narrativa de la trayectoria en la Especialización

*En este apartado, se describe la experiencia de la Carrera de especialización en docencia universitaria. Para hacerlo, se toma la voz en primera persona como estudiante de la CEDU.

Una vocación temprana por la docencia me llevó hasta las Ciencias de la Educación, que es mi profesión y a la que volvería a elegir siempre. Sigo siendo una profesora apasionada por hacer del enseñar y el aprender, una experiencia feliz y desafiante para quienes estamos involucrados en ella.

Durante varios años tuve la oportunidad de estar a cargo de diversos cursos en el marco del Programa de Formación y Capacitación Docente de la UNMDP¹¹.

¹¹ Cursos de capacitación para los docentes de la UNMDP -ADUM (2005-2011)

En el año 2006, en la Facultad de Derecho, dicté un curso de capacitación docente. Allí me encontré con varios docentes, inquietos por buscar herramientas para la enseñanza universitaria que no habían adquirido en la formación de grado. Entre ellos, dos personas extraordinarias: Maria Julia Amilcar y Leonardo Palacios que siguen siendo mis referentes en el tema, amigos a quienes agradezco su generosidad profesional y humana.

Acompañar en la formación y descubrimiento de muchas cuestiones centrales en la actividad docente, y de los marcos teóricos que las sostienen y problematizan, nos permitió proyectar algunos cursos para docentes de la Unidad Académica para la cual la enseñanza siempre fue algo ligado al conocimiento disciplinar y a la carrera judicial, más que a la capacitación específica en pedagogía, y menos aún en la reflexión y puesta en cuestión de lo necesario favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En ese contexto, se consolidó en un pequeño grupo de docentes que comenzamos a poner en agenda la cuestión de la formación pedagógica en la Facultad de Derecho. Fue por ello que al momento de abrirse la séptima cohorte de la especialización, una parte de esos docentes, no dudamos en comenzar a cursarla.

La CEDU fue un trayecto de aprendizaje formal en el cual tuvimos la oportunidad de relacionar sus contenidos con alguna de las situaciones de la Facultad de Derecho de la UNMdP como institución destinada a transmitir y generar conocimiento específico disciplinar. Cada nuevo seminario fue una oportunidad para revisar las teorías y confrontarlas con las prácticas en la aulas que transitamos y así reflexionar profundamente sobre el rol como docentes. Cada trabajo de seminario, fue tomado como una instancia para revisar algunas certezas, aceptar la fragilidad de algunas decisiones y profundizar en las reflexiones en la que veníamos trabajando e integrarlas en este Trabajo Final.

Consideraciones finales

Una de las cuestiones que más incentivaron este trabajo fue ubicar en la centralidad del análisis a la enseñanza, lo que sucedía dentro de las aulas de la Facultad, más allá del

currículum, de los programas, de las condiciones materiales y administrativas de la actividad docente. La intención siempre fue considerarla en contexto real. Es decir, qué hacían los docentes de Derecho Político en las aulas, y qué evidencias podían hallarse acerca de por qué hacían lo que hacían, que ideas previas a su actividad en el aula tenían y cuál era su origen, qué forma de conocimiento se comprometía con sus intervenciones pedagógicas, que suponían sobre la relación entre el proceso de aprendizaje y la práctica de la abogacía, entre otras cuestiones. En definitiva, qué enseñaban, para qué y para quiénes. Este propósito fue la guía para transitar la planificación del trabajo final e implementar las observaciones de las que se esperaba dieran algunas respuestas fundamentadas en los aspectos relevantes que aquellas preguntas o cuestiones que, a veces demasiado informalmente, se daban desde hacía un tiempo.

En esta dirección, se propuso acompañarlo con un repaso conceptual que respaldara esa exploración situada en las aulas de la Unidad Académica. De hecho, al afirmar que el ámbito universitario históricamente ha sido un ámbito de desafíos, el rol de la universidad en el contexto social es un desafío en sí mismo que requiere ser abordado como una cuestión de política educativa del Estado. Del mismo modo es fundamental que, para crecer como institución académica, la Universidad defina su rol en el contexto de la educación superior y su vínculo con la agenda didáctica del nivel.

En términos generales, los hallazgos de este trabajo y las primeras y provisorias respuestas, se vinculan con las preguntas propuestas en particular, en la Facultad de Derecho de la UNMdP, en la materia de estudio.

Una primera revelación, casi una hipótesis de trabajo; es que se hace imperiosamente necesaria una articulación entre la organización y la estructura complejas de la universidad, las demandas, las necesidades y las tradiciones sociales, con el espacio de enseñanza superior como idea de formación continua, ya que no existe lugar a dudas de que todos, docentes y alumnos, se encuentran en formación permanente.

Se puede agregar que, en el debate por definir los planes de formación que articulen los conocimientos disciplinares que otorga la carrera, con las necesidades del ejercicio profesional las posturas no son pacíficas, ya que se trata de adecuar una disciplina, que como se sostuvo, no está acostumbrada a hacerse las preguntas a las que llevan los análisis propuestos por los autores mencionados en este trabajo.

Si bien resulta complejo definir qué es lo que hay que enseñar, cuándo, cómo y para qué, es imprescindible que exista un serio debate respecto al paradigma hegemónico en la formación de los abogados. Y en esa discusión es necesario ser conscientes de que el graduado de la carrera de Derecho se mueve en un ámbito de competencias y de incumbencias que se van desplegando en una progresión vertiginosa dentro de una sociedad cambiante e imprevisible; debe también poder afrontar con idoneidad y resolución una variedad de temas y problemas transversales juntamente con una promoción ineludible de valores sociales y personales. De este modo, resulta necesario un redimensionamiento de las áreas de la carrera alrededor de nuevos campos de problemas para abordar de esta manera nuevos temas.

Como aportes de este estudio, algunas de las cuestiones que pueden introducirse en la Facultad de Derecho, es darle lugar a una formación y práctica profesional no seccionadas por asignaturas como en la actualidad y desde primer año. Para ello, habría que revisar y proponer nuevas definiciones en los requerimientos para abordar las distintas áreas del Derecho (Civil, Comercial, Laboral, Penal, etc.), que incluyan los criterios didácticos para el abordaje de esas y otras áreas.

Otro hallazgo es la necesidad de brindar mayor amplitud desde las cátedras, que implique la escucha de los alumnos, transmitir todos los enfoques disciplinarios posibles, especialmente las posturas críticas que, al democratizar el proceso de enseñanza, reduciría los espacios de arbitrariedad en las relaciones entre docentes y alumnos y al interior de las cátedras mismas.

También se hizo evidente la urgencia de un debate sobre los contenidos de la materia, que actualmente le otorgan preponderancia a la extensión y no la profundidad, y cuáles deben pertenecer a la formación de grado y cuáles a la de posgrado.

Si bien “desde la Secretaría Académica, se ha comenzado el primer taller pedagógico “Re-pensando las clases prácticas de la Facultad”, que aborda la implementación de diversas herramientas pedagógicas para la enseñanza del derecho”.¹², quedó expuesto que la falta o poca formación pedagógica continúa siendo una característica del cuerpo de docentes de la unidad académica, hecho que se propone ver como problema al interior de la Unidad Académica; de resolución con estrategias planificadas para el Programa institucional, dado el impacto positivo que tendría en la calidad de las trayectorias educativas.

Al expresar esta pequeña enumeración de problemáticas que hace a la generación de muchos tipos de respuestas a las preguntas expresadas anteriormente sobre qué enseñar, cómo hacerlo, y para qué hacerlo, deja claro que debe comenzar a realizarse en las aulas mismas de la Facultad, entre todos los que por allí transitan como docentes y como alumnos, pues es allí es donde la práctica docente se hace realidad, y transmite lo que se espera de un futuro profesional y de la profesión misma, mucho más a través de lo que se hace que lo que se dice.

En resumen, en tanto profesionales ligados a la enseñanza del derecho, el interés está en afirmar que todo lo que se hace, desde la concepción de la clase hasta su plena puesta en práctica, tiene un supremo objetivo: que el alumno aprenda de la mejor manera, pensando y sintiendo que lo que recibe de sus docentes tiene que ver consigo y que lo proyecta hacia un verdadero futuro profesional, que tiene un amplio campo de acción, más allá de los modelos más conocidos.

En términos propositivos, este trabajo deja dos acciones recomendadas para seguir mejorando la enseñanza del Derecho: la formación pedagógica del cuerpo docente como

¹²

<https://derecho.mdp.edu.ar/index.php/2019/05/10/capacitaciones-pedagogicas-taller-pedagogico-re-pensando-las-clases-practicas-de-nuestra-facultad/> (entrada marzo 2026)

parte del plan institucional y la incorporación de la formación docente al plan de estudios de la carrera de abogacía, considerándola como una de las incumbencias del abogado, una elección que sea posible en un marco formativo y enriquecedor. Abogar por ello será la tarea.

Referencias

- Amilcar, M, Castelanelli, A y Tumini, J (2016), Trabajo final integrador de la CEDU “Una propuesta de intervención pedagógica en el ciclo introductorio de la carrera de Abogacía de la UNMdP.
- Amilcar, M. Laguyás M. y Palacios, L. (2011) “Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho” Revista Anales, UNLP, Año 8, Nº 41.
- Amilcar, M y Tumini, J. (2021), “Lo que nos dejó la pandemia. Un relato sobre el primer año de la universidad en clave de virtualidad”, ponencia en las XXI Jornadas de Filosofía y Ciencia Política de la Facultad de Derecho, UNMdP. noviembre de 2021.
- Anijovich, Rebeca et al (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Paidós, Buenos Aires.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique. Buenos Aires.
- Anijovich, Rebeca, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2007) “Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA, Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho, Año 5, Nº 9, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho UBA.
- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*, Akal/Universitaria, Madrid.
- Bain, K. (2007), Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia. Barcelona.

- Beillerot, J (2006) La formación de formadores (entre la teoría y la práctica).
Novedades educativas. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires.
- Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid.
- Böhmer, M. (comp..) (1999) *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona
- Bruner, J. (1968) *El proceso de la educación*, Editorial Uteha.
- Bruner, J. (2013) La fábrica de historias: Derecho,literatura, vida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bruner, J (2016) La importancia de la educación. Paidós. Buenos Aires.
- Borón, A. (1992), *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Ediciones Imago Mundi, Buenos Aires.
- Camilloni, Celman, Litwin (2003), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Camilloni, Davini y ots (2006), Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós. Buenos Aires
- Camilloni, A. (2006) “Notas para una historia del Currículo”. Ficha de cátedra Didáctica I, UBA, 2006.
- Cardinaux, N. y Clérico, L. (2005) “La formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados” en Cardinaux, et al (coord.) *De cursos y de formaciones docentes*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2006), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

- Carnota, W; Gonzalez, G y ots (2012), Lecciones fundamentales de derecho político. Hammurabi. Buenos Aires.
- Cols, E. (2007) Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A, Basabe, E y ots, El saber didáctico. Paidós. Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1980) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- De Ketele, Jean-Marie, (1984) Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa, Editorial Visor Libros, Madrid.
- De Ketele, J. M. (2008) “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza”, en Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, disponible en <http://ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>
- Domenech, Eduardo, (1997) “Abogados, Escuelas y Colegios” en *Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía*, Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires.
- Foucault, M. (2002), *El orden del discurso*, Tusquest, Barcelona.
- Foucault, M. (2010), La arqueología del saber, Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- Freire, P. (2005) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI . México.
- Gordillo, Agustín, (1988) *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Editorial Civitas, Madrid.
- Gorodokin, I, (2005) “La formación docente y su relación con la epistemología”, Revista Iberoamericana de Educación, Número 37/05, 21/01/05.
- Gozaíni, O. (2001) La enseñanza del Derecho en Argentina, Ediar, Buenos Aires.
- Grinberg, M. (2003) “Edgar Morin y el pensamiento complejo”, disponible en www.pensamientocomplejo.com.ar.

- Guariglia, O; Ferry, G y ots (2000) , La reflexión ética en el campo de la educación y la formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Guibourg, R. (1987) *El fenómeno normativo*, Astrea, Buenos Aires.
- Guibourg, R. (1999) *Pensar las normas*, Eudeba, Buenos Aires. Volumen 3 (2) 1995 (ficha de la cátedra)
- Guyot, V. Flezzi, N. y Vitarelli, M. (1995), “La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico”, Revista Enfoques Pedagógicos, N° 3 (2), Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia.
- Guyot, V. y Giordano, M. (S/A) “Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento”, Revista Alternativas, Año I, N° 4 (ficha de la cátedra).
- Guyot, V. y Vitarelli, M. (1996) “El oficio del profesor: hacia una nueva Práctica Docente”, Enfoques Pedagógicos, serie internacional, N° 13, Volumen 4 (3), Septiembre- Diciembre 1996 (ficha de la cátedra).
- Guyot, V. (S/A) “La enseñanza de las ciencias”, Revista Alternativas, Año 4, N° 17 (ficha de la cátedra).
- Kennedy, D. (2012), La enseñanza del derecho como forma de acción política, Siglo veintiuno editores S.A, Buenos Aires.
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin Estado, la subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires
- Lopez Betancourt, E. (2008), Pedagogía Jurídica. Porrúa. México.
- Maggio, M. (2018), Reinventar la clase en la universidad. Paidós. Buenos Aires
- Margetic, A. y Suárez, V. (2006), *Función social de la Universidad*, Ediciones UNLa, Buenos Aires.

- Molinari, A. (2005) “La formación docente en la universidad” en Clérico, L et al (coord.) *De cursos y de formaciones docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de derecho de la UBA*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París.
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- Novaro, M. (2009), *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*, Paidós, Buenos Aires.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003), *La Dictadura Militar 1976/1983, del Golpe de Estado a la restauración democrática*, Paidós, Buenos Aires.
- Peón, C (2001) “Principales ideas contenidas en la obra de Burton R. Clark: El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica.”, material del Seminario: Perspectivas actuales de la Universidad, CEDU. Mar del Plata.
- Perrenoud, P. (1994) “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, en *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, Traducción de Gabriela Diker, ficha de la cátedra.
- Perrenoud, P. (2001) “La formación de los docentes en el Siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, N° 3, Santiago de Chile.
- Steinman, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*, UNSAM. Buenos Aires.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Vitarelli, M. (2010), *Educación superior y cambio: la universidad argentina entre tensiones y transformaciones*, Mnemosyne, Buenos Aires.

Anexos

ANEXO 1: Programa Derecho Político Facilitado por la Cátedra

DERECHO POLÍTICO

PROGRAMA DE ESTUDIO

INTRODUCCIÓN

Unidad 1

- 1.- POLÍTICA:** Concepto. Actividad social. Hechos políticos, procesos políticos: distinción.
- 2.- FILOSOFÍA POLÍTICA:** Concepción religiosa, materialismo mecanicista, existencialismo, materialismo dialéctico, idealismo objetivo y subjetivo.
- 3.- CIENCIA POLÍTICA:** su posibilidad. Tesis del libre albedrío, el determinismo, teoría del condicionamiento. Comunidades de animales y comunidades humanas: comparación y diferencia. Historia natural y social. Historicismo. Crítica al historicismo: K. Popper.
- 4.- EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LAS LEYES SOCIALES.** Leyes de tendencias, generalizaciones estadísticas. Interpretación de la realidad política a través de la teoría de los factores (religión, raza, ideas, educación, economía, climas, violencia, derecho, etc.)
- 5.- DERECHO POLÍTICO:** concepto, divisiones. Teoría de la Sociedad, del Estado, de los actos políticos, de la Constitución, del Poder.
- 6.- RELACIONES ENTRE LA POLÍTICA Y EL DERECHO.** Los derechos individuales, los derechos sociales. Concepciones del derecho natural y del positivismo jurídico. Los derechos individuales y sociales como producto de nuevas realidades históricas.

FORMACIONES ECONÓMICO - SOCIALES - PROCESOS HISTÓRICOS - IDEÓLOGOS.

Unidad 2

7.- COMUNIDAD PRIMITIVA: estructura económico - social. Su evolución: salvajismo, barbarie. Formación del Estado.

8.- ESCLAVISMO: Su formación, desarrollo y caducidad. Estructura económica, social. El Estado. Distintas formas de gobierno.

9.- GRECIA: La polis. Estructura económico - social. Estado y formas de gobierno: La “democracia esclavista” en Atenas. Ideólogos: Platón. Aristóteles.

10.- ROMA: Origen. Desarrollo. Estructura económico-social. Estado y Formas de Gobierno: La república. El imperio. Ideólogos: Polibio. Cicerón.

11.- CADUCIDAD DEL ESCLAVISMO: La desintegración del esclavismo. El cristianismo: San Agustín.

Unidad 3

12.- FEUDALISMO: Su gestación, desarrollo y caducidad. Distintas etapas. Estructura económico-social. El Estado y formas de gobierno.

13.- FASE INFERIOR DEL FEUDALISMO: estructura económico-social. El feudo. Economía natural. Siervos y Señores. El Estado y la forma de gobierno: la poliarquía. La relación entre el Estado y la iglesia.

14.- FASE MEDIA DEL FEUDALISMO: estructura económico-social. Las ciudades. Nuevas clases: Artesanos y comerciantes. El Estado y la forma de gobierno: la monarquía estamental. El Parlamento Inglés. Las Cortes Españolas. Los Estados Generales Franceses. Las cartas y los fueros. La relación entre el Estado y la Iglesia. Las sectas. La Inquisición. Ideólogos: Santo Tomás.

15.- CADUCIDAD DEL FEUDALISMO: Estructura económico-social. El desarrollo del comercio. La formación de los mercados nacionales. La formación de los estados nacionales. Estado y forma de gobierno: la monarquía absoluta. La iglesia y el Estado. La reforma protestante: su vinculación con la política. Lutero. Calvino. Enrique VIII. Contrarreforma: Concilio de Trento. San Ignacio de Loyola. Suárez. Mariana. Ideólogos del absolutismo: Jacobo I. Maquiavelo. Bodin. Hobbes. Crítica al capitalismo naciente y la utopía: Tomás Moro.

EL CAPITALISMO EN ASCENSO

Unidad 4

16.- CAPITALISMO: Formación y Desarrollo del capitalismo. Distintas etapas. Estructura económico-social. Estado y formas de gobierno.

17.- EL SURGIMIENTO DEL CAPITALISMO. Estructura económico-social. El estado y formas de gobierno. El contractualismo. Las revoluciones burguesas.

18.- La Revolución en los Países Bajos. Proceso Político. El proceso político de la revolución inglesa. Sus instrumentos jurídico-políticos: La Declaración de Derechos. Los ideólogos: Presbiterianos. Independientes. Niveladores. Los Excavadores. La “Gloriosa Revolución”. La monarquía parlamentaria. Locke.

19.- El proceso político de la revolución francesa. Sus instrumentos jurídico políticos: Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, de 1789. Los ideólogos: Quesnay. Montesquieu. Voltaire. Diderot. Rousseau. Sieyes. Robespierre. Babeuf.

20.- El proceso político de la revolución norteamericana. Derechos humanos y esclavitud. Ideólogos: Hamilton, Madison, Jay, Paine.

21.- La revolución industrial. Adam Smith. David Ricardo.

22.- Las revoluciones burguesas en América Latina. La Revolución de Mayo.

23.- El liberalismo económico y político y las formas de gobierno del capitalismo en ascenso: la monarquía parlamentaria. La república oligárquica. Sus rasgos.

CRÍTICAS AL CAPITALISMO

Unidad 5

24.- Diversos ángulos de crítica al capitalismo. La reacción feudal: La caída de Napoleón. El Congreso de Viena. La Santa Alianza. Metternich. La Revolución Española. El principio de intervención. Ideólogos reaccionarios: De Maistre. De Bonald.

25.- Los socialistas utópicos. Crítica a la propiedad privada, a la desigualdad económica. Soluciones utópicas. Saint Simón. Owen. Fourier.

26.- Anarquismo. Diversas clases: Colectivista, individualista, sindicalista. Crítica del

Estado, de la propiedad privada. Métodos de lucha. Propósitos. Stirner. Proudhon. Bakunin. Kropotkin.

27.- Socialismo Científico. Su concepción filosófica: el materialismo dialéctico. El materialismo histórico: estructura económico-social y superestructura política. Su concepción política: origen, naturaleza y extinción del Estado. Lucha de clases. Dictadura del Proletariado. Su concepción económica: mercancía, valor, plusvalía. Karl Marx. Federico Engels.

28.- Doctrina Social de la Iglesia: León XIII. Juan XXIII. Pablo VI. Juan Pablo II. Concepción ortodoxa, conservadora, tercermundista. La Democracia Cristiana. SIGLO XX

Unidad 6

29.- La Primera Guerra Mundial. Sus causas. Efectos.

30.- La Revolución soviética de 1917. El proceso político. La Revolución de Febrero y la Revolución de Octubre. Mencheviques y bolcheviques. Comunismo de guerra y la N.E.P. Lenin. El imperialismo. Stalin. Trotsky. El proceso político de 1918 a 1936. La Constitución de 1936. Naturaleza política de la Revolución Soviética: Comunismo. Socialismo. Capitalismo de Estado.

31.- Crisis del liberalismo. La reacción fascista. Su naturaleza económico política. Rasgos genéricos del estado nazi-fascista. Italia: Mussolini. Alemania: Nazismo. Hitler. Portugal: Salazar. El proceso español. La guerra civil española. Falangismo. Franco.

32.- La crisis mundial del capitalismo de 1929. Keynes. Roosevelt. El Estado Benefactor. Sus rasgos económicos y políticos. **Debate Heller, Kelsen y Schmitt.** El Marxismo y sus intérpretes: J. Jaurés, P. Lafargue, J. Plejanov, A. Labriola, B. Croce, A. Gramsci y R. Mondolfo.

Unidad 7

33.- La Segunda Guerra Mundial: Sus causas. Los antecedentes. El Pacto Germano-Soviético de 1939. El proceso político de 1939 a 1945. La influencia de la guerra en los países dependientes. La situación en A. Latina. Los intentos de construcción de un capitalismo nacional. La situación mundial luego de la segunda guerra: U.S.A., Europa y Japón. La URSS y el bloque soviético. La Revolución China. Mao.

34.- La extensión del Estado Benefactor. Europa. La social democracia y el social cristianismo. El proceso en la URSS y el XX Congreso de P.C.U.S.

35.- Los procesos de descolonización. Antecedentes Históricos La situación en Asia. La Revolución en Vietnam, Ho Chi Minh. India. Indonesia. La situación en África. La guerra de liberación en Argelia. La situación en las colonias portuguesas.

36.- La Revolución Cubana. Fidel Castro. El Che Guevara. El foquismo. Su influencia en América Latina.

37.- Crisis del modelo del Estado benefactor. El modelo de capitalismo neoliberal: sus rasgos económicos-políticos. El desmantelamiento del Estado benefactor. La extensión de las relaciones de producción capitalistas en el mundo. Su impacto en los mercados y Estados Nacionales. La formación de mercados y Estados Regionales: Unión Europea, NAFTA, MERCOSUR. La situación actual: crisis mundial del capitalismo. Las contradicciones en el mundo actual. Alternativas. Posturas de: Rawls, Nozick, Dworkin, A. Sen y Habermas.

ESTRUCTURA ECONÓMICO-SOCIAL Y PROCESOS POLÍTICOS EN LA ARGENTINA MODERNA

Unidad 8

38.- La etapa oligárquica (1880-1916): La estructura económica, social y política del período. El proceso político. Las potencias dominantes. Surgimiento de la U.C.R. y del Partido Socialista. Sus orientaciones políticas. El movimiento obrero. El nacimiento del derecho laboral. Alfredo Palacios. Anarquismo y Socialismo. La ley Sáenz Peña y el acceso del radicalismo al poder.

39.- El período radical (1916-1930). La estructura económica, social y política del período. El proceso político. El primer gobierno de Yrigoyen. El gobierno de Alvear. El segundo gobierno de Yrigoyen.

40.- La restauración oligárquica (1930-1943): La estructura económica, social y política del período. El proceso político: el golpe de estado de 1930. El impacto de la crisis mundial de 1929. El gobierno de Justo. El tratado Roca-Runciman y el reforzamiento de la dependencia. Intervencionismo del Estado. Las Juntas Reguladoras. El banco Central. La oposición. El Partido Demócrata Progresista. Lisandro de la Torre. La cuestión de las carnes. El Partido Socialista. El gobierno de Ortiz-Castillo. El impacto de la Segunda Guerra Mundial. La industrialización por sustitución de importaciones.

Unidad 9

41.- La primera experiencia peronista (1943-1955): La estructura económica, social y política. El proceso político: el golpe de 1943, su naturaleza política. El contexto

internacional. La legislación golpista en materia de educación, organizaciones políticas y sociales, legislación social. La oposición. La salida electoral del golpe. Los bloques políticos enfrentados. Sus programas. El Partido Justicialista. La construcción del Estado empresario. Las nacionalizaciones. Desarrollo industrial. La política agraria, social, universitaria. La Constitución de 1949. La Iglesia y el Estado. La caída de la primera experiencia peronista.

42.- El gobierno de 1955-1958. La Constitución de 1957. La experiencia desarrollista (1958-1962): las inversiones extranjeras, industrialización, política petrolera. La cuestión de la educación.

43.- El gobierno golpista de 1962-1966. La salida electoral. Una nueva experiencia radical (1963-1966). Illia y los contratos petroleros. Un nuevo golpe. La dictadura de 1966-1973. Avance en el proceso de liquidación de la burguesía nacional. La profundización de la penetración del capital financiero. La resistencia popular. La salida electoral.

44.- Una nueva experiencia peronista (1973-1976). Los cambios en la política peronista. La caída del gobierno peronista. La dictadura 1976-1983: profundización en la liquidación del aparato estatal benefactor. La represión. La deuda externa. La resistencia popular. La salida electoral.

45.- La restauración de las libertades democráticas. Un nuevo gobierno radical (1983-1989). Alfonsín. El proceso del gobierno de Menem (1989-1998). La profundización del modelo de capitalismo neoliberal. El desmantelamiento del Estado Benefactor. Su impacto en la legislación laboral y de la seguridad social. La liquidación del aparato productivo estatal. Las privatizaciones de las empresas del Estado. La centralización económica y la liquidación de la industria y empresas agropecuarias nacionales. La apertura de la economía. La deuda externa. La situación actual y las perspectivas.

SOCIEDAD - NACIÓN - ESTADO Y DERECHO

Unidad 10

46.- Sociedad: concepto. Nación: concepto. Estado: distintas concepciones. Vinculaciones de la sociedad y el Estado. Origen del Estado: distintas concepciones. Naturaleza del Estado: distintas concepciones. Extinción del Estado: distintas concepciones. La estructura del Estado: sus elementos. Tipos de Estado y formas de gobierno.

47.- La relación entre la nación y el Estado. Los Estados nacionales. La formación de los Estados Nacionales: contexto histórico. Los Estados plurinacionales. Naciones sin Estado. La teoría del Ser Nacional.

48.- El poder: concepto. Distintas concepciones, postura de Galbraith. La justificación del poder: doctrinas justificantes. Doctrinas negatorias.

49.- Soberanía: concepto. Contexto histórico en que se gesta el concepto. La vinculación con la formación de los Estados Nacionales. Crisis de la soberanía. Los organismos supranacionales. La formación de Estados Regionales.

50.- El derecho: concepto. Relaciones entre Sociedad, Derecho y Estado. Estado de Derecho, Constitución: concepto. Constitución en sentido formal y material. Constitucionalismo: concepto, origen, evolución. Constitucionalismo liberal y constitucionalismo social.

Unidad 11

51.- Democracia: concepto. Diversas acepciones. Clasificaciones: antigua, moderna, actual. Directa, indirecta, semidirecta. Formas de democracia semidirecta: referéndum, plebiscito, iniciativa popular, revocación popular, apelación de sentencias.

52.- Revolución económica, social y política: concepto. Revolución jurídica: concepto. Golpe de Estado: concepto. Análisis de las experiencias argentinas.

53.- Representación política: concepto. Mandato imperativo y mandato representativo. Sufragio: concepto. Sistemas electorales. El sufragio y los sistemas electorales en Argentina: evolución. El sistema D'Hont.

54.- Partido Político: concepto. Clasificación. Origen y evolución de los partidos políticos en Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

LECTURAS OBLIGATORIAS

UNIDAD 1

ELE E DE DERE H P L I

Introducción a la Ciencia Política

SLAVIN - SLAVIN *Ediciones Suárez*, Mar del Plata, 2001

UNIDAD 2

EL ORIGEN DE LA FAMILIA LA PROPIEDAD PRIVADA Y EL ESTADO ENGELS,
FEDERICO

HISTORIA DE LA ANTIGUA GRECIA
STRUVE, V. V.,

ARISTÓTELES
LA CIUDAD DE DIOS. SAN AGUSTÍN

SAINT GINES
LA POLÍTICA

ARISTÓTELES

UNIDAD 3

HISTORIA DE LAS TEORÍA POLÍTICA
SABINE, George,

LA MONARQUÍA
SANTO TOMÁS

ELE E DE DERE H P L I
Introducción a la Ciencia Política
SLAVIN - SLAVIN - *Ediciones Suárez*, Mar del Plata, 2001

HISTORIA DE LA TEORÍA POLÍTICA. LOS PRIMEROS REFORMADORES
PROTESTANTES
SABINE, GEORGE H.

ESCRITOS POLÍTICOS
LUTERO, Martín

UTOPIA
MORO, Tomás

E DI DE DERE H P L I
BIDART CAMPOS - FARINATI - RAJLAND - SLAVIN - SLAVIN
Ediciones Suárez, Mar del Plata, 2000.

UNIDAD 4

REVOLUCIONES BURGUESAS: Países Bajos.
PABLO E. SLAVIN (director)- MARÍA JULIA AMILCAR - CLAUDINA ORUNESU - JULIANA
TUMINI - ALFREDO DARÍO MERCERE y otros
Ediciones Suárez - Mar del Plata, 2001.

REVOLUCIONES BURGUESAS: Revolución Norteamericana PABLO E. SLAVIN (director) -
VERÓNICA SANTIAGO - CAROLINA ARIAS DUARTE - MARÍA J. AMILCAR - ANDREA
VALLE- CLAUDINA ORUNESU - JULIANA TUMINI y otros
Ediciones Suárez - Mar del Plata, 2003

¿QUÉ ES EL TERCER ESTADO?
SIEYES

CAUSAS DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA
JAURÉS, JEAN

RIQUEZA DE LAS NACIONES
SMITH, Adam

PRINCIPIOS DE ECONOMÍA POLÍTICA Y TRIBUTACIÓN
RICARDO, David

E DI DE DERE H P L I
BIDART CAMPOS - FARINATI - RAJLAND - SLAVIN - SLAVIN *Ediciones*
Suárez (2000)

UNIDAD 5

E DI DE DERE H P L I
BIDART CAMPOS - FARINATI - RAJLAND - SLAVIN - SLAVIN *Ediciones*
Suárez, Mar del Plata, 2000.

ENCÍCLICA RERUM NOVARUM
LEÓN XIII

UNIDADES 6 Y 7

¿QUE PASA EN RUSIA? ¿HACIA DONDE VA CHINA?
SLAVIN, León

HELLER, KELSEN Y SCHMITT. Democracia, Constitución. Legalidad y Legitimidad
SLAVIN, PABLO E. (Director) SANTIAGO, VERÓNICA - ORUNESU, CLAUDINA – y otros.

EI DE DERECHO POLÍTICO
BIDART CAMPOS - FARINATI - RAJLAND - SLAVIN - SLAVIN *Ediciones*
Suárez, Mar del Plata, 2000.

PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN DEL SIGLO XX - Descolonización: China - India -
Korea - Vietnam - Cuba y Países Africanos.
SLAVIN, Pablo (Director)
Ediciones Suárez, Mar del Plata, 2001.

UNIDADES 8 Y 9

CRECIMIENTOS Y DESEQUILIBRIOS
HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS

AUTORES

HISTORIA ARGENTINA - LA REPÚBLICA CONSERVADORA. GALLO, E., CORTÉS CONDE, R.,
EL ORDEN INTERNACIONAL 1914 - 1929
HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS AUTORES

HISTORIA ARGENTINA - LA DEMOCRACIA CONSTITUCIONAL Y SU CRISIS.
CANTON, D., MORENO, J.L., CIRIA, A.

EL SISTEMA EN CRISIS. EL ORDEN INTERNACIONAL 1930 - 1945 HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS AUTORES

HISTORIA ARGENTINA - LA DEMOCRACIA CONSTITUCIONAL Y SU CRISIS. EL PACTO ROCA - RUNCIMAN Y EL COMERCIO DE CARNES: UNA GRAN CLAVE
CANTON, D., MORENO, J.L., CIRIA, A.

EL PERONISMO EN EL PODER
HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS AUTORES

LA ARGENTINA PERONISTA
HISTORIA ARGENTINA, LA DEMOCRACIA DE MASAS.
HALPERIN DONGHI, T.

LOS NUEVOS EQUILIBRIOS
HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS AUTORES

DEL DESARROLLO AL ORDEN VERTICAL. ANULACIÓN DE LOS CONTRATOS PETROLEROS
HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS AUTORES

LA REVOLUCIÓN ARGENTINA Y EL GRAN ACUERDO NACIONAL. EL CORDOBAZO
HISTORIA INTEGRAL ARGENTINA, Centro Editor de América Latina. VARIOS AUTORES

UNIDADES 10 Y 11

DERECHO POLÍTICO. Tomo I y II
FAYT, Carlos S.,

LA ANATOMÍA DEL PODER.
GALBRAITH, John K.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ANDERSON, Perry: EL ESTADO ABSOLUTISTA
- BIDART CAMPOS, Germán: MANUAL DE HISTORIA POLÍTICA BIDART CAMPOS, Germán: DERECHO POLÍTICO
- B RDEA , Georges: “La democracia”.
- CERRONI, Humberto, INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO POLÍTICO DE, I. J.: “Introducción al derecho político actual”.
- CROSSMAN, R.H.S., BIBLIOGRAFÍA DEL ESTADO MODERNO. DA A A , Salvador: “ Teoría general del Estado”.
- DEBORIN, A.M., LAS DOCTRINAS POLÍTICO SOCIALES DE LA ÉPOCA MODERNA.
- DE MICELLI, Alberto: “ Origen federal argentino”.
- DE VEDIA Y MITRE, Mariano, DERECHO POLÍTICO GENERAL.
- DÍAZ, Elías: “Estado de derecho y sociedades democráticas”
- DWORKIN, Ronald. LOS DERECHOS EN SERIO.
- EBE El Williams: “Los grandes pensadores políticos”.
- FAYT, Carlos S., HISTORIA DEL PENSAMIENTO POLÍTICO. FAYT, Carlos S., DERECHO POLÍTICO.
- GAR A BEL E, César: “Historia de los argentinos”.
- GAR A PELAY , A EL: “Las transformaciones del estado contemporáneo”.
- GETTELL, Raymond, HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS.
- HABERMAS, Jürgen, FACTICIDAD Y VALIDEZ
- HELLER, Hermann, TEORÍA DEL ESTADO
- I GE IER , José: “La evolución de las ideas argentinas”.
- JELLI EK, Georg Teoría general del estado”.
- J , Juan B.: “ Teoría práctica de la historia”.
- KEL E , Hans: “ Teoría general del estado”.
- KRIELE, Martín: “Introducción a la teoría del estado”.
- LASKI, H.J.: EL LIBERALISMO EUROPEO.
- LA KI, Harold: “Introducción a la política”.
- LEGOR, Faustino: “ Tratado de derecho político”.
- L WE El , Karl: “Teoría de la constitución”.
- LEVE E, Ricardo: “Historia de las ideas sociales argentinas”. LÓPEZ Z RI I, ario y Silvia: “ Nociones de historia del derecho político” EL , Artemio Luis: “ Compendio de ciencias políticas”.
- MICHELS, Robert: LOS PARTIDOS POLÍTICOS

A ALE, Alberto A.: "Derecho político".

NOZICK, Robert: ANARQUÍA, ESTADO Y UTOPIA.

MOLLER, .: "Introducción al derecho político".

ORLANDI, Héctor Rodolfo: CIENCIA DE LA POLÍTICA.

PEREIRA P.O., Juan Carlos: "Los antecedentes constitucionales argentinos". PRELOT, Marcel - LESCUYER, Georges: HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS.

RAWLS, John, TEORÍA DE LA JUSTICIA.

RAWLS, John, LIBERALISMO POLÍTICO

R ER ARRA ZA, Ambrosio: "Historia del derecho político".

SABINE, George: HISTORIA DE LA TEORÍA POLÍTICA. ROMERO, José Luis. LAS IDEAS POLÍTICAS EN ARGENTINA. Á HEZ VIA E, arlos:

"Historia institucional Argentina". SANGUINETTI, Horacio: CURSO

DERECHO POLÍTICO. TOUCHARD, Jean: HISTORIA DE LAS IDEAS

POLÍTICAS. VE RA, Eduardo: "Historia de la política en la Argentina".

ANEXO 2: Instrumento de registro para la observación de clases**Instrumento de Observación de Clases****“Las intervenciones pedagógicas de los profesores de
Derecho Político de la Facultad de Derecho de la UNMdP”****Datos de identificación**

Docente: _____
Curso/Año: _____
Fecha: _____
Clase n.º: _____
Duración: _____
Observador: _____

Tipo de clase (marcar lo observado)

■ Magistral ■ Exposición dialogada ■ Taller ■ Trabajo con casos ■ Seminario ■ Clase
práctica ■ Otra: _____

Dimensión 1: Estrategias de enseñanza

Indicadores	Obs.	No obs.	Comentarios
Presenta objetivos de aprendizaje claros			
Articula teoría jurídica con ejemplos o casos			
Selecciona estrategias acordes al tipo de clase			
Promueve la participación de los estudiantes			
Ajusta la propuesta según respuestas del grupo			

Dimensión 2: Comunicación pedagógica

Indicadores	Obs.	No obs.	Comentarios
Utiliza lenguaje específico de forma clara y precisa			
Propone conceptos complejos y los explica			
Formula preguntas abiertas y retoma las explicaciones a partir de ellas			
Ofrece guías para el abordaje de los conocimientos			
Recupera aportes de los estudiantes			

Dimensión 3: Articulación con los conocimientos de la disciplina

Indicadores	Obs.	No obs.	Comentarios
Se presentan los temas con vocabulario específico de la disciplina			
Se habilitan intervenciones espontáneas / La palabra circula entre docente y estudiantes			
Se promueve el intercambio entre pares			
El docente lidera la clase sin monopolizar la palabra			

Síntesis evaluativa del observador

Fortalezas observadas:

Aspectos a mejorar:

Aportes al Trabajo Integrador Final

ANEXO 3: Fotografías: imágenes de registro propio

Con los profesores María Julia Amilcar y Leonardo Palacios, compañeros imprescindibles



Con la profesora Alicia Camilloni luego de su Clase Magistral

Clases en el Aula Magna



Aula Magna



Clase de la profesora Mariel Martín





Clase de la profesora Verónica Santiago





Conversando con las docentes Mariel Martín y Verónica Santiago

