



## IV JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

*Centro para el Desarrollo Docente  
Profesorado para la Enseñanza Media y Superior  
en Ciencias Jurídicas  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires*



### ÍNDICE

#### **1) Conclusiones de la mesa de debate del Eje “Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el nivel Medio”, por las profesoras María Celeste Varela y María Patricia Frontini.**

#### **2) Resúmenes y trabajos completos de la comisión**

- “Ciudadanía estudiantil: la ley de centros de estudiantes de la provincia de Buenos Aires.” Raúl Nestor ÁLVAREZ
- “La realidad como contenido y oportunidad de enseñanza del Derecho en los CENS. Relato de una experiencia educativa” Anahí Flavia PÉREZ
- “Conocimientos jurídicos, escuela y adolescentes. Aportes para la educación ciudadana. Comentarios sobre una clase virtual como estrategia de formación docente” Gabriela FAIRSTEIN - N. Carolina SCAVINO - Mariela C. DUHALDE - María Patricia FRONTINI - Andrés GOMEL- Valeria A. TORRE
- “La difusión de derechos a jóvenes de enseñanza media en sus centros educativos con intervención de estudiantes avanzados en derecho” Silvia CABRERA TEXEIRA-NUÑEZ - Marcela Silvina MOTTA SOUTO - María Noel BIASINI SIMONELLI
- “La mirada atenta del alumno: la observación de nosotros mismos” Oscar Andrés CASTELLANI
- “Laicidad: Centros de enseñanza secundaria. Fundamentos Jurídicos.” Silvina VERGARA
- “Enseñanza de los contratos a través del contrato de viaje estudiantil” Natalia Nora SANCHEZ
- “Seminario de Ciencias Políticas: intersección entre la enseñanza de la teoría jurídica y la teoría política. Una experiencia de 10 años en el ISP Dr. JVG” María del Carmen SILVERA VARELA, Marisa VELIZ

#### **Conclusiones de la mesa de debate del Eje “Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el nivel Medio”, por las profesoras María Celeste Varela y María Patricia Frontini.**

Se presentaron 9 trabajos para ESTE EJE.

4 se refieren al espacio del aula, las formas de enseñanza, las interacciones, la utilización de estrategias y recursos. Es interesante ver en ellos que, si bien se recuperan experiencias de la enseñanza universitaria como el método de casos por ejemplo, se realiza una fuerte contextualización a la escuela secundaria y sus propósitos. A modo de ejemplo, tomar el viaje de egresados como un contrato o el uso de experiencias vivenciales de los estudiantes de CENS.

A estos se suman 3 trabajos que toman la enseñanza del derecho o las oportunidades para aprender sobre derecho en espacios que no corresponden a instancias curriculares o al ambiente del aula: los centros de estudiantes y el análisis de nueva normativa en provincia al respecto; la reflexión sobre la ampliación del concepto de laicidad en Uruguay; y las charlas de difusión dirigidas a jóvenes realizadas por la Universidad de la República. Es auspicioso observar que es posible multiplicar formatos y espacios.

2 trabajos se ocupan de diferente manera de la formación de docentes de Ciencias Jurídicas para el nivel secundario. En un caso se plantea el trabajo interdisciplinario y en el otro se fundamenta el aula virtual como aporte para la didáctica. Evidencian preocupación y desarrollo del tema y mayor presencia del mismo como tema de agenda para la enseñanza en el nivel secundario y para la didáctica.

## **Ciudadanía estudiantil: la ley de centros de estudiantes de la Provincia de Buenos Aires**

**Raúl Néstor Alvarez**

Abogado (UBA), Licenciado en Ciencia Política (UBA), Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Ciencia Política (UNSAM). Docente Ayudante de la materia “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho, UBA.

A fines de 2013 la Provincia de Buenos Aires dictó la ley 14581 por la que se promueve la creación de centros de estudiantes en todas las instituciones educativas de nivel medio y superior de la Provincia. En este trabajo, además de realizar una somera descripción de los contenidos normativos, se desarrolla una lectura político-pedagógica de la misma. A partir de la noción de ciudadanía estudiantil, se propone pensar la formación ciudadana como una conjunción de contenidos y prácticas jurídico-políticas, en las que se valoriza la dinámica micro política de la institución como una instancia de educación ciudadana. A partir de esta concepción dinámica del aprendizaje político, se considera el campo de fuerzas en el que la ley se inserta, regido aún por un armazón normalista autoritario, para el cual la propia ley prevé modos jurídicos para enfrentarlo. Pensada la escuela como un campo de fuerzas en pugna, esta ley se inserta como contrapoder epistemológico, como un instrumento de ampliación de derechos, que desde la cima misma del poder estatal, se sobre impone a las prácticas escolares tradicionales.

**Palabras clave:** formación ciudadana – centro de estudiantes

### **El sentido de la ley: la educación política.**

A partir de los contenidos de esta norma, propongo pensar que el principal objetivo tenido en mira para su sanción es la formación de los alumnos como ciudadanos (Art. 6º A) de la ley 26877). La ciudadanía, en su concepción más política, es el involucramiento de la persona, en las relaciones de poder que atraviesan su sociedad. En la medida en que el ciudadano ejerce activamente sus derechos, que participa, que se organiza, reclama, y formula discursivamente su posicionamiento, la posibilidad de que su intervención en el juego de poder sea socialmente transformadora, crece.

Por este motivo, la educación ciudadana es uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza secundaria, según las leyes de educación nacional y provincial, conformando un espacio curricular propio, desarrollando un conjunto de ejes temáticos transversales a distintas materias. ¿Qué puede aportar entonces la ley de centros de estudiantes a esta formación? La respuesta es clara para cualquier persona que haya atravesado alguna experiencia de acción política: *aporta la formación que se adquiere en la acción*, el aprendizaje de la práctica, que no se reemplaza con ningún libro académico. La formación ciudadana encarada, más que como contenido, como construcción de relaciones (Varela, 2012: 30) dentro del espacio educativo. Aporta la pedagogía de la acción política.

### **Los objetivos.**

En concordancia con el artículo 30 de la ley de educación nacional y con el 28 de la ley de educación provincial, esta ley, en su artículo 2<sup>1</sup>, se propone , explícitamente “fomentar la creación de centros de estudiantes” (inc. a) , “fomentar la participación de los jóvenes en actividades políticas y comunitarias” (inc. c) , “fomentar el diálogo entre los estudiantes” (inc. e) y “reconocer a los adolescentes como sujetos de derecho, y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad” (inc. d). En términos más generales, la Ley 26877 en su artículo 6 se propone “fomentar la participación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos”.

### **¿Qué es un Centro de Estudiantes?**

Es el espacio autónomo de participación estudiantil dentro de la institución educativa. La ley lo define como “el órgano de participación, discusión y organización de los estudiantes de un mismo establecimiento educativo, para la defensa y protección de sus derechos” (art. 3). En el mismo artículo dispone que habrá solo un centro de estudiantes por institución, de modo que la pluralidad de corrientes de opinión que pueda haber entre los estudiantes, debe canalizarse y saldarse dentro del mismo centro, dejando de lado soluciones divisionistas como podría ser el caso de llegar a crear dos centros de estudiantes paralelos.

---

<sup>1</sup> En adelante, cuando se mencione un artículo sin indicar la ley a la que pertenece, nos referiremos a la Ley Provincial 14581.

Corresponde aclarar que la figura del centro de estudiantes, está prevista para los niveles medio y superior. De modo que no se incluyen los niveles iniciales y primario, cuyas modalidades de participación habrán de ser otras. Dentro del nivel superior, al no haber aclaraciones en la ley, se entiende que quedan comprendidos los institutos superiores técnicos, los de formación docente, y las universidades provinciales.

### **Organización del Centro de Estudiantes.**

La ley 26877, que obliga a las autoridades jurisdiccionales provinciales a reconocer y promover los centros de estudiantes, establece algunos criterios elementales como el voto secreto universal y obligatorio, la renovación de las autoridades, la existencia de instancias de deliberación, de un órgano de fiscalización, y la representación de las minorías. Dentro de ese marco, la ley provincial prescribe diversos órganos de funcionamiento del centro (artículo 8), que suponen diferentes modos de acción democrática: la asamblea, que implica un modo de democracia directa, la comisión directiva, que supone una representación política indirecta, y el cuerpo de delegados, que requiere una representación más corporativa.

El cuerpo de delegados debe constituirse dentro de los primeros 20 días de iniciado el ciclo lectivo. Las asambleas generales de estudiantes deben realizarse al menos dos veces al año, y para sesionar necesitan un quórum del 20 % de los alumnos. El órgano ejecutivo es la comisión directiva, que nuclea la mayor cuota de poder interno, no solo por contar con la legitimación electoral universal, sino porque maneja los recursos económicos del centro y lo representa frente a las demás autoridades. Esta comisión directiva debe funcionar en comisiones, abiertas a la participación, constituyéndose así en una experiencia primaria de acción político organizativa directa. Sus cargos duran un año.

Las elecciones deben realizarse el 16 de septiembre de cada año. El proceso electoral comienza 45 días antes con la emisión, por arte de la dirección del establecimiento, del padrón de estudiantes. Se garantiza la pluralidad de listas y la formación de una junta electoral que lleve adelante el proceso. La ley 26877 establece que el sufragio estudiantil es universal, secreto y obligatorio. Si bien el art. 7 de la ley 14581 establece el sistema D'Hont para la constitución de la primer comisión directiva del centro, no se establece sistema electoral alguno para las sucesivas elecciones. Limitándose la ley 26877 a sostener la "representación de las minorías". De modo que esta cuestión queda sujeta a la futura redacción de un estatuto, que cada centro de estudiantes debe encarar, una vez organizado.

### **El papel de la dirección de la institución educativa.**

La ley 14581 es contundente al imponer en cabeza de la autoridad educativa la obligación de impulsar y facilitar la organización del centro. Si el estado provincial "promueve" la creación de los mismos, es la dirección de cada escuela e instituto el órgano previsto para llevarlo a la práctica.

Esta es una verdadera innovación político pedagógica, dado que va a contramano de la vieja tradición normalista (Puiggró, 2006: 83), de origen sarmientino, consagrada en la vieja ley 1420, que organizaba el sistema educativo a partir del principio de verticalidad descendente de la autoridad pedagógica. Por este motivo, considero que esta ley se encuadra netamente en la llamada "nueva corriente político educativa", orientada a la democratización de la educación.

El artículo 11 establece que la dirección deberá arbitrar las medidas necesarias para "asegurar" el funcionamiento del centro. De modo que su actitud no puede ser ni contraria ni pasiva ante la organización estudiantil. Sino que la contrario, debe favorecerla activamente, bajo riesgo, en caso de no hacerlo, de exponerse a denuncias y sanciones. También está obligada a difundir la existencia de esta ley, dar apoyo a las actividades del centro, facilitarle los medios necesarios de todo tipo.

Expresamente se establece que se debe asegurar, al centro, "un espacio físico" para su funcionamiento (inc. a).

Del mismo modo, el art. 3 de la ley 26877 establece que "las actividades de los centros de estudiantes se podrán realizar en el espacio y tiempo institucional, previo acuerdo entre los representantes estudiantiles y el equipo de conducción".

Como ya dijimos, debe suministrar el padrón de estudiantes. Si no suministrara este padrón, como el objetivo de la ley es la organización estudiantil, los estudiantes estarían habilitados para confeccionarlo por sí mismos, de modo que el acto electoral sea posible.

Como la tradición normalista que aún sobrevive en el sistema educativo, es previsible que motive la oposición de muchos actores y autoridades a la concreción de esta ley, el artículo 12 prevé un mecanismo de denuncia estudiantil contra el establecimiento que incumpla esta ley. Pero prevé como requisito, para la

formulación de esta denuncia, que la misma sea suscripta por el 20 % del alumnado. Un porcentaje bastante sencillo de reunir, que no requiere siquiera la mayoría del estudiantado. Esta podría convertirse en una instancia participativa sumamente potente si los estudiantes la conocieran y la aprendieran a poner en práctica. En términos semejantes, aunque más laxos, también la ley 26877 prevé la posibilidad de elevar este tipo de denuncias.

### **Conclusión**

La ley 14581 es un formidable instrumento jurídico de estímulo a la movilización estudiantil, a la su concientización ciudadana y a su activación política. Su orientación rompe con la tradición autoritaria constitutiva del sistema educativo argentino, que fue largamente denunciado en las últimas décadas (Puiggrós, 1996: 136). En tanto fuente normativa, esta ley –más allá de algunas críticas puntuales- cumple acabadamente con la finalidad de promover la formación ciudadana de los alumnos de nivel medio y superior, a través del ejercicio práctico de la acción participativa.

Lo que sí parece problemático, no es su contenido jurídico sino el contexto social y cultural de los micropoderes (Foucault, 2010: 151) en los que se va a insertar. La tradición normalista autoritaria, por un lado, expresamente contemplada en los dispositivos legales, es indudablemente el principal problema tenido en vista al sancionar la norma.

Pero existe otra cuestión importante que es el desencuentro existente entre las culturas juveniles actuales (Reguillo, 2012: 24) y la modalidad de participación político gremial que implican los centros de estudiantes. El tipo organizativo que hoy conocemos como “centro de estudiantes” nació en las luchas culturales y políticas del siglo XX. Ese contexto ha variado en buena medida. La sociedad, las clases sociales, la cultura, los medios de comunicación, han cambiado sustancialmente. Las nuevas camadas de jóvenes, hiperconectados, tribalizados, particularizados, medicalizados, desinhibidos, diversificados, marginalizados, etc. son mucho más incrédulos e individualistas. Muchos jóvenes actuales descreen por completo de la forma gremial-partidaria de organización, que propone la ley. No son apolíticos. Pero su poder pasa por otros lados, y no siempre están a disgusto con la sociedad capitalista actual. Un verdadero desencuentro entre la ley del Estado y las orientaciones culturales de la participación juvenil. Ambas formas son ejercicio de Ciudadanía. La posibilidad de empalmar una con otra es clave para lograr una aplicación exitosa de esta nueva ley. Está en manos de los jóvenes hacer suyo este modo de acción o elegir otro.

### **Bibliografía**

- Foucault, Michel. “Las redes del poder”. En libro “Política, Estado e Ideología” de Rajland, Beatriz y Campione, Daniel. Editorial Estudio, Buenos Aires, año 2010.
- Molinelli, N. Guillermo. “Sistemas Electorales”. En “Introducción a la Ciencia Política” de Julio Pinto (compilador). Editorial Eudeba, Buenos Aires, año 1997.
- Puiggrós, Adriana. “Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo”. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, año 1996).
- Puiggrós, Adriana. “Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916). Editorial Galerna. Buenos Aires, año 2006).
- Reguillo, Rossana. “Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto”. Siglo XXI editores. Buenos Aires, año 2012.
- Varela, María Celeste. “Formación ciudadana y vínculo pedagógico”. En “Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela” de Juan Antonio Seda (coordinador). Editorial Eudeba, Buenos Aires, año 2012.-

## **La realidad como contenido y oportunidad de enseñanza del Derecho en los CENS. Relato de una experiencia educativa**

**Anahi Flavia Perez**

Abogada, Especialista en Derecho Tributario, UBA. Carrera en curso: Profesorado Para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas. Adjunta Interina de la materia Derecho Constitucional Tributario, Facultad de Derecho UBA.

Docente de posgrado: FD- UBA, UNC, UNTREF, CASI y Tucumán.

—Yo vendí sangre—. Esta afirmación resulta ser el punto de partida de un relato desde el cual se analizan las múltiples posibilidades que se nos presentan, como docentes, para realizar buenas prácticas de enseñanza del Derecho en los CENS.

La realidad como disparador y, al mismo tiempo, como oportunidad para abordar un contenido teórico, para complejizarlo, para visualizar las distintas posturas que se juegan en temas que suponen, inexorablemente, una toma de posición. Sin perder de vista al sujeto del aprendizaje, un alumno adulto con mayor experiencia de vida de la cual nutrimos.

Desde el respeto hacia el estudiante, se intenta profundizar la enseñanza partiendo desde vivencias que sirvan de puente con la temática a desarrollar y que el aprendizaje se construya desde allí. ¿Cómo darle la espalda a este desafío? Al desafío de una realidad como punto de inicio para extraer categorías teóricas y articular reflexiones. Ello sin desmedro de las planificaciones, por el contrario, anticipando que algo de esto pueda acontecer.

El relato, a veces hilarante, da cuenta entonces de todo aquello que nos puede suceder en un aula cuando estamos dispuestos a brindarnos y a sorprendernos, a enseñar y a aprender, pero no se queda sólo en la narración de los hechos sino que pretende ser un texto reflexivo y transmitir estas reflexiones, que comienzan en el instante siguiente a la sorpresiva (o al menos inesperada) frase de la alumna. Las experiencias de vida en un secundario de adultos proporcionan, tratadas con responsabilidad, una buena fuente que no puede ser dejada de lado en una materia siempre compleja por su alto contenido socio-político.

A lo largo de la presentación se suceden relatos intercalados con análisis que dan cuenta de estas oportunidades de buenas prácticas de enseñanza en el nivel medio para adultos.

**Palabras clave:** didáctica especial — practica de la enseñanza del derecho en el nivel medio— educación de adultos

### **I. ¿Qué entendemos por realidad? Delimitación del ámbito de análisis.**

Una primera aclaración se impone y es la referida al concepto “realidad” utilizado en el artículo. Por él se pretende dar cuenta de las experiencias concretas e individuales que pueden traer los estudiantes como sujetos adultos, no de una realidad como “el conjunto de todo lo que es real”. Es decir, no se trata del conflicto en la Franja de Gaza sino de la vivencia personal que sirva de puente con la temática a desarrollar. Sin desmedro de la teoría, esta contribución se ubica en el plano de lo concreto y pretende reflexionar sobre las oportunidades y riesgos que esta modalidad conlleva como práctica de enseñanza en este nivel, haciendo especial hincapié en la experiencia del alumno adulto y buscando extraer algunas líneas que permitan dar cuenta de un marco teórico de referencia que lo fundamente y delimite, no dejándolo librado a la “intuición”.

### **II. El escenario. Los CENS: ¿Un contexto escolar “no tradicional”?**

En el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) en el cual se desarrolla la experiencia no se “respira” ambiente de colegio, claro, si no lo es, al menos en el sentido tradicional que damos al término y ello es un primer indicador.<sup>2</sup> Aquí se trata de un Sindicato con múltiples actividades que abarcan desde cursos y

---

<sup>2</sup> Como nos refiere Nicastro, S. (2001): “...los sujetos, en el desempeño de sus roles, se encuentran atravesados por un conjunto de significados, representaciones, normas-valor que organizan ese desempeño, que devienen de los marcos que sirven de entorno y que poseen un potencial de regulación expresado en diferentes dimensiones: el grupo de referencia, la organización y el contexto...En ese sentido las escuelas cuentan entre sus producciones culturales con un conjunto de concepciones más o menos consensuadas que operan como modelos a seguir y como modelos para el desempeño de los roles que sirven para garantizar que ese modelo de escuela consensuado se alcance” (Nicastro, Sandra, “Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio”, 2001, pp.25-37

talleres de todo tipo hasta actividades culturales y allí, en el tercer piso, funciona desde las 19:30 este CENS. La duración de la cursada en estos centros es de 3 años y, en este caso, su especialidad es la de Perito Comercial en Administración de Empresas.<sup>3</sup> La materia —anual— en la que se desarrolla la experiencia es Derecho y entre sus contenidos se encuentran: Capacidad, Representación legal de los Incapaces, Actos de disposición del cuerpo, etc.

Sabido es que un docente comienza su práctica mucho antes de entrar en el aula. La tarea de los profesores se inscribe en una organización, en un tiempo y un espacio, con actores sociales en permanente tensión y nada de ello puede resultar indiferente a la hora de ahondar en las singularidades de la relación educativa. Por ello, la observación se dirigirá en primer término a este contexto institucional (que anticipará mucho de lo que luego se verá en la clase) y en esa mirada a la organización lo que se palpa en este CENS es que no se trata de una institución escolar en el sentido del término tradicional.

¿Por qué no utilizarlo como la oportunidad inicial? Antes de subir por primera vez, es bueno llegar con tiempo y detenerse en su reconocimiento, transitar sus pasillos, leer todas sus carteleras, preguntar en las distintas ventanillas por las actividades que se ofrecen, tomar el inevitable cortado de la última hora de la tarde en su bar y, en fin, “empaparse” de su ambiente. He allí un primer denominador común que encontraremos en un grupo de alumnos de muy diferentes edades y lugares, todos ellos se vinculan con la actividad del Sindicato, son empleados en este rubro o familiares de ellos. En eso no hay ajenidad. Seguramente algo de esto podremos rescatar y traer en el momento adecuado. Por otro lado, en su segundo piso funciona un centro cultural que presenta obras de teatro y proyecta películas, ¿por qué no proponer una actividad relacionada?

### **III. El actor: Un alumno adulto.**

Lo acotado del trabajo no permite adentrarse en las particularidades de la educación de adultos<sup>4</sup>, ni en la indagación de las causas que subyacen —en el caso de experiencias previas no finalizadas— al fracaso escolar. Por ello, el amplio abanico de razones que los pueden llevar a retomar (o iniciar) sus estudios secundarios —que no puede reducirse, en el supuesto bajo estudio, a la simpleza del plus salarial que reciben— no será objeto de examen aquí. Se partirá entonces de la realidad de este “estudiante”, con el acento puesto en la nota característica de su edad, en tanto experiencia de vida. Por supuesto la franja etaria del grupo será muy amplia pero de nuevo he allí una posibilidad, en tanto los intereses diversos —y en ocasiones opuestos— pueden ser también una plataforma de debate.

Hace unos pocos años, luego de la observación que realizaba en un secundario de adultos perteneciente al sindicato de vigiladores y al momento de la entrevista con la docente, ésta daba cuenta de la complejidad de la tarea señalando: “es difícil el hecho de los adultos porque son iguales a uno...no hay una diferencia”.

De nuevo, ¿por qué no ver allí una oportunidad? Una posibilidad de construir un aprendizaje común que parta de sus conocimientos previos, de sus experiencias de vida, como disparador para problematizar, para provocar interés y desde allí subir a la conceptualización.

### **IV. La planificación. El anclaje en lo vivencial. ¿El método de casos?**

De las observaciones previas ha quedado claro que es un curso con edades e intereses muy diversos, pero que una y otra vez se animan, ante la clase expositiva del docente titular, a pedir ejemplos que les permitan vincular el contenido con aquello que ya conocen y desde allí comprender. Creo que el primer desafío será entonces provocar el interés abordando el tema desde la propuesta de análisis de casos puntuales, que sirvan de puente y se conviertan en interrogantes comunes. El siguiente paso será promover el debate para arribar a las categorías teóricas, a la conceptualización y a conclusiones comunes. El método de casos, con su nota característica de ser un relato contextualizado de modo tal que el estudiante pueda apropiarse de la situación, se presenta como un buen recurso para esta enseñanza.<sup>5</sup> En particular, la modalidad que adopta cuando la narración puede ser real y su fuente buscarla en los

<sup>3</sup> En la Ciudad de Buenos Aires, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, funcionan 90 CENS con distintos títulos y modalidades de cursada de marzo a diciembre, agosto a agosto o por materias.

<sup>4</sup> También puede hacerse referencia a la “educación entre adultos” sin entrar aquí al análisis de sus diferentes concepciones.

<sup>5</sup> Para profundizar en su desarrollo: Wasserman, Selma (2006), “El estudio de casos como método de enseñanza”, Buenos Aires, Amorrortu; Litwin, Edith (2008), “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”, en “El oficio de enseñar”, Buenos Aires, Condiciones y Contextos. También: Di Matteo, María Florencia, “Enseñar y evaluar a través del método de casos”, en “Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, coordinador Juan Antonio Seda, Buenos Aires, 2012, Eudeba.

periódicos, los documentos de archivos y, ¿por qué no? en los recuerdos de las personas que nos rodean y pueden contarnos sus historias y vivencias (Litwin, 2008:97).

Consciente del riesgo que implica el planteo de casos “reales” con dilemas que incluyen posturas opuestas y diferentes resoluciones, he intentado imaginar —aun con la incertidumbre propia de todo aquello que puede acontecer en la interacción educativa— algunas de las situaciones que se pueden disparar y, en pos de ello, he profundizado el estudio de algunas cuestiones, como pretendiendo “anticiparme”. Por caso, como uno de los temas a abordar es la negativa de los padres a las transfusiones de sangre de sus hijos menores, he ocupado previamente un considerable tiempo en conocer las posiciones de las distintas religiones y credos, con el objeto de un tratamiento respetuoso y cuidado del tema, lo cual agradeceré en extremo cuando, ante el planteo concreto del caso, Claudia exponga su pertenencia a la confesión religiosa “Testigos de Jehová”.

## V. El trabajo en el aula. La etapa de la problematización.

**1. ¿Un caso no planeado?:** —Yo vendí sangre— es mi segunda clase en el CENS y Adriana ya ha dado cuenta de más de una sorpresa con sus intervenciones. Aún no he planteado los casos y recién estoy comenzando a delinear los actos de disposición del cuerpo —tema a abordar—, buscando delimitar las diferencias entre partes renovables y no renovables y, entre estas últimas, aquellas que no admiten su transacción. Pregunto, haciendo un paralelismo con las extensiones de pelo que llevaban algunas estrellas de cine y TV, si les parece que la sangre podría ser objeto también de un acto de comercio. Quiero llegar al punto medular de la cuestión, a que ensayen respuestas y debatan sobre las posibles razones por las cuales la legislación ha decidido que no y al análisis de ello.

Y he allí Adriana, una mujer cercana a los 50, relatando su experiencia. Nos cuenta que tiene un grupo sanguíneo poco común y que a través de unos conocidos hace unos años aceptó viajar y “donar” sangre para alguien. A cambio, además del viaje y el hospedaje en una ciudad que no conocía, obtuvo una importante suma de dinero. Bien, entre los casos que había llevado debo confesar que éste no estaba entre ellos. Un caso no previsto y un alboroto general que se sucede a esta afirmación. El desafío es ordenar las distintas posiciones y, sin pretender pasar por alto la particularidad, correr del centro de la escena a Adriana, evitando personalizar en ella una de las posturas. Comprendo que esto pueda ser visto como una contradicción en la propuesta de trabajo que presento pero entiendo que no debo exponerla y que la identificación que permite el puente debe rápidamente dar lugar a una pluralidad de ideas que, aunque sin pretensiones de definitividad, permita incorporar a sus opiniones el conocimiento ya construido por la disciplina.

El método de casos necesita las posturas diversas y el relato de Adriana podría dar cuenta de una de ellas pero, claro está, es una experiencia personal, con lo emocional a flor de piel. La oportunidad y el riesgo se rozan.

**2. ¿Hay previsibilidad en los casos “planeados”? Las duras experiencias de vida:** Utilizar el caso para problematizar, para plantear un interrogante común, que puede ir, en el caso de la representación legal de los incapaces, desde el cuestionamiento mismo del término “incapacidad”, hacia supuestos más específicos como serían el caso del niño de 11 años que quiere participar activamente en el proceso judicial de divorcio de sus padres con su propio abogado (y la variable de un hermano de 14 que quiera algo distinto); el de la persona con padecimiento mental que quiere intervenir en la decisión sobre un procedimiento médico que involucra su salud, o el de la madre que se niega a que su hija reciba información sobre mecanismos anticonceptivos. El caso del trabajo infantil permite también diferentes abordajes, algunos que hagan foco en formas crudas de explotación (niños trabajadores mineros, rurales, servicio doméstico, costura, etc.) y otros en aquellas más “encubiertas” (y hasta legalmente “permitidas”) como ser el trabajo artístico, los deportes “profesionales” como el fútbol, básquet, etc. Estos últimos permiten problematizar y poner en cuestión la propia legislación, llevando el análisis a un plano interdisciplinario que puede dar cuenta de las relaciones de producción, de la historia de grupos y entornos, de la economía de mercado, de los medios de comunicación, etc.

También los actos de disposición del cuerpo involucran una temática que invita a plantear interrogantes para pensar de manera colectiva, provocando el interés y alentando la discusión. Los trasplantes entre allegados “no familiares”, las directivas anticipadas sobre la salud, la negativa a tratamientos que

“prolonguen artificialmente” la vida, etc. son temas que suscitan interés y promueven el debate. Sin embargo, de nuevo podemos encontrarnos con situaciones delicadas.

Si bien al momento de diseñar los casos he tenido presente —e incluso tal vez ha sido la forma de buscar el vínculo— que podían darse situaciones en las que se encuentren reflejados, no imaginé tal “coincidencia”. Uno de los casos que he llevado es del menor de 13 años enfermo gravemente de cáncer, que se niega a seguir recibiendo tratamientos. Una estudiante, de entre 40 y 45 años y a quién no le ha tocado el caso, permanece callada los primeros dos minutos que prosiguen al comienzo de la puesta en común, pero estalla ante la opinión de José y lo interpela “¿Quién te dijo que es fácil? Mi sobrina tenía una enfermedad incurable y ya no quería más, mi hermano seguía llevándola y una y otra vez la internaban...hasta que un día no la llevaron...yo sé cuánto la querían y no puedo juzgarlos ¿Vos podés?”. Ese instante que sigue a esto es crucial, ya no hablamos de un artículo de diario que da cuenta de la noticia, hablamos de la sobrina de Manuela, con la fuerte subjetividad que ello implica, con la cercanía de lo emocional, con lo doloroso de la vivencia, internamente me pregunto si tenía esto en mente. Otra vez, la oportunidad y el riesgo se rozan. Los casos son reales y son provocadores, no sé si espero hallar una total coincidencia pero sí evitar la ajenidad. Y allí está Claudia negándose a las transfusiones por su religión, Juana oponiéndose firmemente a que sus hijas reciban asesoramiento sexual y Adriana “vendiendo” sangre. Los sucesos se multiplican, la forma de trabajar adopta variables, el método de casos para trabajar en grupo permite el debate entre ellos y para su resolución admite que se deje constancia de las diferentes opiniones, de modo de no acallar voces. La identificación y el suceso conocido es un anclaje nos permite arrancar pero ¿Cómo manejar las emociones que se juegan?

#### **VI. El diálogo. La conceptualización y la construcción común.**

En la instancia del trabajo por grupos el acercamiento a cada grupo permite orientar y dar cuenta de las diferentes opiniones o dificultades que luego queramos generalizar. Al momento de la puesta en común, un buen mapa conceptual en el pizarrón que vaya dando cuenta de las nociones y categorías, servirá para conceptualizar y relacionar. Y en esa conjunción, apenas empezamos a tratar los casos surgieron cuestiones impensadas como algunas anécdotas que invitaban a bromear —por caso, la señora que ignoraba si aún seguía casada con su tercer marido, fugado el mismo día de contraer nupcias—, otras que alentaban a reflexionar sobre la mirada del otro —por ejemplo, el muchacho paraguayo para el cual trabajar desde niño era un “derecho” que nadie debía quitarla en pos de una supuesta protección—, otras que ayudaban a entender que en esta materia nos nutrimos de “realidad” —como quien contó que su hermano “dejo morir” a su sobrina a pedido de la adolescente en estado agonizante— y hasta algunas que helaban la sangre —el portero abusador de una señora con discapacidad mental que provocó su internación cuando ella podía desenvolverse bien— y lo sorprendente fue que todas estaban relacionadas con la temática en cuestión y bastaron algunos disparadores para que “salgan” a la luz y se lograsen articular con los núcleos duros del contenido a exponer (“la representación legal de los incapaces”... pasaba entonces de ser un tema de “el padre representa al niño y el curador al demente en sus actos” a un cuestionamiento a la ajenidad en la toma de decisiones, a la participación del niño y adolescente en aquello que comprende y le concierne, al acompañamiento e inserción del discapacitado, etc.). La realidad como contenido y oportunidad de enseñanza.

## **Conocimientos jurídicos, escuela y adolescentes. Aportes para la Educación Ciudadana Comentarios sobre una clase virtual como estrategia de formación docente**

**Equipo de Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA)**

**Gabriela A. Fairstein**

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mg. en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona).  
Profesora Adjunta Regular (Titular interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas,  
Facultad de Derecho (UBA).

**N. Carolina Scavino**

Lic. en Psicología (UBA), Mg. en Psicología Educacional (UBA), Dra. Con mención en Cs. Sociales y Humanas (UNQ). Jefa  
de Trabajos Prácticos Regular (Adjunta interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias  
Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

**Mariela C. Duhalde**

Lic. en Psicología, Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Psicología, Maestranda en Psicología Educacional  
(UBA). Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de  
Derecho (UBA).

**M. Patricia Frontini**

Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA)  
Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de  
Derecho (UBA).

**Andrés Gomel**

Lic. y Prof. en Psicología (UBA). Mg. en Educación (UDESA). Profesor Auxiliar Interino, Cátedra de Psicología  
Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

**Valeria A. Torre**

Lic. en Psicología, Mg. en Psicología Educacional (UBA). Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional  
del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

Este trabajo tiene el propósito de compartir una clase virtual diseñada como estrategia de formación para docentes de materias jurídicas en escuelas secundarias. Esta clase virtual fue elaborada por la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires, para el Portal Derecho Abierto de la página web de de la Facultad de Derecho (UBA). Por tratarse de una plataforma de acceso público, su función es tanto la de complementar el cursado de la materia como ofrecer un acercamiento a estas temáticas para el público en general.

En este trabajo haremos una breve presentación de dicha clase y explicaremos sus fundamentos, en particular, las decisiones didáctico-pedagógicas que condujeron a la selección y organización de los contenidos que la componen. Entendemos que el profesor de materias jurídicas en la escuela secundaria debe comprender el marco curricular general en el cual estos contenidos se insertan así como reflexionar acerca de las particularidades que supone su aprendizaje por parte de adolescentes en la escuela. Para ello, la formación docente apunta, entre otras cosas, a promover la reflexión acerca de los modos adquiridos de abordar pedagógicamente contenidos jurídicos.

**Palabras clave:** Aprendizaje de ciencias jurídicas- enseñanza del Derecho– escuela secundaria – formación docente

**Conocimientos jurídicos, escuela y adolescentes. Aportes para la Educación Ciudadana. Comentarios sobre una clase virtual como estrategia de formación docente**

Este trabajo apunta a compartir los fundamentos del diseño de una clase virtual como actividad de formación docente para futuros y actuales profesores de materias jurídicas en la escuela secundaria. Ha sido diseñada por la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la

Universidad de Buenos Aires para el Portal Derecho Abierto de la página web de la Facultad de Derecho (UBA). El Portal Derecho Abierto constituye una plataforma de acceso público y su función es tanto la de complementar el cursado de las materias de la facultad como ofrecer un acercamiento a estas temáticas para el público en general. En este trabajo haremos una breve presentación de dicha clase y explicaremos sus fundamentos, en particular, las decisiones didáctico-pedagógicas que condujeron a la selección y organización de los contenidos que la componen. En particular, dada la temática escogida para la clase, estos fundamentos se refieren a nuestro modo de comprender los objetivos y contenidos de la formación del docente de Derecho para escuela media.

Cuando la Facultad de Derecho nos invitó a elaborar una clase para el Portal Derecho Abierto, y siendo la primera materia del Profesorado en estar presente en esta plataforma, la primera tarea consistió en definir la temática. Dado que la definición del contenido de la enseñanza constituye una articulación de un recorte cultural con ciertas intenciones educativas en relación con unos destinatarios (Basabe, Cols y Feneey, 2004), la pregunta por la temática no puede resolverse aisladamente de los destinatarios y los objetivos.

Como la clase debía estar dirigida no solo a nuestros alumnos sino al público en general, nos preguntamos entonces “¿qué puede aportar a la comunidad la asignatura Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas?” La definición de la temática obligó a ajustar los propósitos y efectuar un recorte dentro del destinatario general. En virtud de los objetivos particulares de este Profesorado, y de la orientación de la Cátedra, definimos como destinatario imaginado al docente que enseña Derecho en la escuela secundaria, dada la relevancia social de este nivel educativo (Tenti Fanfani, 2003). Si bien la clase se elaboró de manera que fuera accesible al público en general, el recorte de la temática supone, así, un destinatario en particular.

De este modo, la propuesta de la clase consistió en tomar al conocimiento jurídico como eje transversal y analizarlo desde diferentes perspectivas relacionadas con los contenidos del programa de Psicología Educacional, asignatura que aborda temáticas tanto de la pedagogía como de la psicología. De modo que analizamos el conocimiento jurídico, no desde un lugar epistemológico o sociológico, sino en tanto objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria. Incluso más específicamente, nos interesó centrarnos en *el conocimiento jurídico que se enseña y aprende en la escuela secundaria en el marco de la formación para la ciudadanía*. Si bien otras materias o áreas escolares también comprenden conocimientos jurídicos (por ej. en las escuelas con determinadas orientaciones, cuestiones relativas a contratos, o cuestiones relativas a administración, etc.) nos interesa el conocimiento jurídico que se enseña y aprende en la escuela secundaria en el marco de la formación para la ciudadanía o educación ciudadana (EC) Y ello por dos motivos:

La EC, cualquiera sea el formato que adopte en cada sistema educativo y cada escuela (una asignatura, un eje transversal, etc.) es el área educativa de mayor relevancia en la que se inserta el conocimiento jurídico en la educación básica. De acuerdo con especialistas en el tema, la investigación en EC constituye un área en expansión, caracterizada por una gran proliferación de trabajos en las últimas décadas y una gran diversidad temática y metodológica (Santisteban y Pagés, 2009; Pedró, 2007) Así, en los últimos veinte años, la idea de una asignatura sobre “educación cívica” está siendo reconsiderada en el marco de la formación escolar en ciudadanía, reavivando un debate de larga data, cuyos términos fueran planteados por ejemplo por Dewey (1916) en *Democracia y Educación*. Actualmente, según los diseños curriculares de cada región, este área puede llamarse educación cívica, educación para la ciudadanía, educación política, educación para la ciudadanía democrática, educación para las ciudadanías. En la clase utilizamos indistintamente las expresiones educación cívica y educación ciudadana, desde una perspectiva descriptiva, y no normativa, tomando la denominación más utilizada.

Incluso si bien se discute que sea solo o exclusivamente desde la escuela desde donde deben encararse las acciones de educación ciudadana, éste no deja de ser un ámbito privilegiado y la importancia de la EC escolar está siendo cada vez más reconocida como un espacio de gran relevancia para contribuir al

fortalecimiento de la democracia (Levinson, Schugurensky y González, 2007) Según los especialistas, son indicadores de este renovado interés por la EC escolar, la acción de los Estados, organismos internacionales (ONU; UE: OEA; OEI; BID; IEA, entre otros) y movimientos sociales tanto en términos del desarrollo de programas como del aumento de financiamiento; la proliferación de debates acerca de cómo debe llevarse adelante la EC escolar; y el estímulo a la investigación y al desarrollo de propuestas en EC escolar.

Un segundo motivo de nuestro interés por “el *conocimiento jurídico que se enseña y aprende en la escuela secundaria en el marco de la formación para la ciudadanía*” se relaciona con nuestra experiencia en la formación docente y la investigación en temas relacionados con el aprendizaje de conocimientos jurídicos. Desde las Ciencias de la Educación, consideramos que el paso por la carrera de abogacía transmite una determinada manera de concebir al conocimiento jurídico en su carácter de objeto de enseñanza y aprendizaje, aspecto que actualmente está siendo estudiado también dentro de la Sociología Jurídica (Lista y Begala; 2003). La línea de estudio didáctico sobre Pensamiento del Profesor, analiza las concepciones que se construyen a lo largo de la biografía del sujeto, tanto en su interacción con el objeto de conocimiento como en sus intercambios con situaciones educativas en su biografía escolar (Alliaud y Antelo, 2009). Desde esta perspectiva, encaramos la formación docente bajo el supuesto de la importancia de desandar y cuestionar las concepciones adquiridas, para construir un nuevo objeto: el “conocimiento jurídico en tanto objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria y en el marco de la formación para la ciudadanía”.

Las diferencias entre el Derecho como objeto de enseñanza universitaria y escolar son evidentes. Según Fairstein (2013), el marco curricular en que se inscribe (formación de abogados – formación ciudadana), el perfil del alumno (adulto- adolescente), el carácter de los estudios (por interés- obligatorio), entre otros, son factores que afectan de modo diferencial a la definición y estructuración del contenido de enseñanza. Sin embargo, estas no son mayormente objeto de reflexión por parte de los docentes y gran parte de los profesores que enseñan asignaturas jurídicas en escuela básica toman como modelo, implícitamente, el modo en que los contenidos son impartidos en la facultad.

Ello da cuenta, entonces, de ciertos obstáculos para comprender la especificidad del aprendizaje en el dominio jurídico en la escuela secundaria. Una investigación de Frontini (2013) señala que los abogados y futuros abogados “no reconocen en el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas la complejidad y dificultad que le otorga el contenido específico [...] ante la pregunta sobre si creen que en la escuela secundaria hay dificultades particulares en el aprendizaje de nociones jurídicas, la mayoría plantea que no y los que las reconocen plantean que se trata de una dificultad del alumno”. Esta idea, construida desde el sentido común, contrasta claramente con los resultados de investigaciones acerca del desarrollo de nociones jurídicas en la infancia y adolescencia, que dan cuenta de las dificultades que presentan los sujetos en estas etapas del desarrollo para lograr los niveles de abstracción necesarios para esta construcción cognitiva (Scavino et al, 2013)

En función de estas consideraciones, la clase virtual que comentamos pretende ofrecer un panorama acerca del “conocimiento jurídico en tanto objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria en el marco de la formación ciudadana”. A continuación desarrollamos los contenidos específicos de la clase y los fundamentos de la inclusión de cada tema.

Para caracterizar al “conocimiento jurídico en tanto objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria”, la clase propone analizarlo en relación con tres aspectos: la escuela; los adolescentes y el aprendizaje. Esto es: ¿Qué formas de presencia tiene en la escuela el conocimiento jurídico? ¿Cuál es la relación de los adolescentes con el conocimiento jurídico? ¿Qué particularidades implica el aprendizaje de conocimientos jurídicos?

En relación con la primera cuestión -la escuela- analizamos la presencia del conocimiento jurídico en diversas dimensiones. En relación con el currículum formal, destacamos los diferentes formatos que asume la EC. La inclusión de esta cuestión resulta relevante ya que el sentido común suele naturalizar un único

formato escolar. Nos interesa resaltar que hay muchas alternativas de formato, ilustrando esta idea en relación con la ubicación curricular de la EC. Si bien los temas de currículum son abordados en la asignatura Didáctica y la clase no profundiza en ventajas y desventajas de cada alternativa, este panorama pretende ayudar a desnaturalizar una sola manera de ver a la EC escolar.

En el mismo sentido, analizamos ciertos rasgos particulares del espacio curricular de la EC, como el permanente debate acerca de su definición y la ausencia de una inscripción disciplinar concreta y única de una didáctica específica de la EC, así como de profesores específicos de EC. La inclusión de esta cuestión apunta a hacer conscientes algunos de estos rasgos, los que surgen no del propio campo de la EC sino en comparación con otras áreas curriculares. O sea, es también, al igual que lo anterior, un conocimiento que la pedagogía puede aportar a los docentes de materias jurídicas. Ello permite desnaturalizar los rasgos propios de la EC, lo que permite comprender algunos debates curriculares (por ej. el permanente debate acerca de su definición es un aspecto que cruza consideraciones epistemológicas, pedagógicas y políticas como casi no ocurre en ningún otra área escolar)

Otra dimensión que tomamos para analizar la presencia del conocimiento jurídico en la escuela es la de la cultura escolar y el currículum oculto. Analizamos áreas de presencia explícitas, como los regímenes de convivencia o disciplina y regímenes académicos, así como implícitas, como la regulación de las prácticas cotidianas, institucionales y áulicas. La inclusión de estos temas pretende concientizar que lo que se enseña y aprende en la escuela no se agota en el C formal y sugerir otros tipos de análisis de los aprendizajes escolares.

En relación con la segunda cuestión – los adolescentes- en la clase sostenemos la hipótesis de que los jóvenes podrían tener un especial interés por el mundo social, ya que es el ámbito que están empezando a habitar como adultos. Los adolescentes están construyendo su identidad adulta e iniciando una relación más autónoma con las instituciones y la comunidad. Asimismo, la psicología señala que es la etapa en que el sujeto reexamina las instituciones y la sociedad, se pregunta por su lugar en la historia y surge el deseo de protagonismo social. La inclusión de esta cuestión nos permite mostrar otra cara a la típica expresión de que “a los adolescentes no les interesa nada, están en otra”. Por el contrario, la clase propone al docente de Derecho de escuela secundaria la hipótesis de que las actividades de EC corren con una ventaja respecto de otras áreas escolares, en tanto podrían acercarse a un interés y unas preguntas que el adolescente se está haciendo en relación con el mundo social y político.

La última parte de la clase – aprendizaje y conocimientos jurídicos- se dedica a la pregunta “¿Qué particularidades implica el aprendizaje de conocimientos jurídicos en adolescentes?” La inclusión de esta temática es un desafío porque se trata del tema más difícil en tanto implica para el abogado descentrarse de su manera habitual de comprender los temas jurídicos.

Así, una de las cuestiones que enfatizamos es que el aprendizaje de conocimientos jurídicos implica la formación de conceptos: dado que la carrera de abogacía se centra mayormente en el análisis del derecho positivo, se torna importante resaltar este hecho en relación con el aprendizaje de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria. Asimismo, enfatizamos que el aprendizaje es una construcción activa que hace el sistema cognitivo del sujeto y no una recepción pasiva de información, en la que juegan un papel central los conocimientos y capacidades previas del sujeto. El aprendizaje, cuando no se hace de manera memorística, supone una reorganización o reestructuración de los conocimientos previos. Por último, destacamos que el aprendizaje no es un proceso único y general que se va aplicando a diferentes objetos y campos sino que la capacidad de abstracción y conceptualización se desarrolla según dominios de conocimiento -no es lo mismo resolver un problema en Física que en Derecho-. Hay procesos de aprendizaje específicos, con factores que inciden de manera diferente: por ejemplo, la incidencia que tienen los aspectos emocionales y los ideológicos en el aprendizaje de las ciencias sociales es diferente que en las ciencias naturales.

Estas consideraciones, como cierre de la clase, constituyen una invitación al docente a profundizar y formarse en un tema que consideramos crucial y que es el estudio de los procesos cognitivos en el dominio

jurídico. Uno de los pilares sobre los que se asienta nuestro trabajo en la cátedra de Psicología Educacional en el Profesorado en Ciencias Jurídicas es justamente la idea de que la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria debe apoyarse en un profundo conocimiento de los procesos particulares que intervienen en el aprendizaje en este dominio. Como hemos señalado en otro trabajo, estos conocimientos ayudan al docente a anticipar los errores y dificultades de aprendizaje, comprender punto de vista de los alumnos y en definitiva, modificar su visión de la educación (Fairstein, et al, 2012)

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S., 2004. *Los componentes del contenido escolar*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, OPFYL.
- Dewey (1916): *Democracia y Educación*. (Ediciones Morata. 1975)
- Fairstein, G (2013) “Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica”. *Revista Digital Carrera y Formación Docente*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II – Nº 2 – Mayo 2013. (pp. 99-103) <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>
- Fairstein, G., Scavino, N. C., Duhalde, M., Frontini, M. P., Potenze, M.M y Torre, V. (2012): “La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza”. Trabajo presentado en las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. (Noviembre, 2012) <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/2012-buenas-practicas-trabajos-completos.pdf>
- Frontini, M. P. (2013): “Representaciones sobre el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en el tránsito por el Profesorado”. *Revista Digital Carrera y Formación Docente*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II – Nº 3 – Diciembre 2013.
- Levinson, B., Schugurensky, D. y González, R. (2007): “Educación para la Ciudadanía Democrática: Un nuevo imperativo para las Américas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Vol 1, No. 1. Septiembre, 2007 (1-9) Documento disponible en: [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)
- Lista, C.A. y Begala, S. (2003): La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante. *Academia, Revista sobre la enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año 1, No 2, Primavera4a 2003.
- Pedró, F. (2007): “«¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica”. En J. Benedicto, y M. Morán (coord.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. OEI. Instituto de la Juventud. Madrid
- Santisteban Fernández, Antoni y Pagès Blanch, Joan (2009): “Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 15-31.
- Scavino, N. C., Fairstein, G., Frontini, M. P., Tejera, M. R. y Duhalde, M., (2013): “El estudio acerca de las lecturas de los jóvenes sobre las prácticas políticas y sus contribuciones a la enseñanza del Derecho”. Trabajo presentado en las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. (Septiembre, 2013) <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/2013-iii-jornadas-de-ensenanza-del-derecho-eje-intersecciones-con-contras-disciplinas-subcomision-1-2-y-3.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2003): “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En Tenti Fanfani (comp): *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Bs As: Altamira.

## **La difusión de derechos a jóvenes de enseñanza media en sus centros educativos con intervención de estudiantes avanzados en derecho**

**Silvia Cabrera Texeira-Nuñez**

Profesora de Técnica Forense I y III y Coordinadora del Consultorio Jurídico de la Universidad de la República en la Regional Noroeste-Sede Salto. Profesor adjunto efectivo (G. 3) Universidad de la República. Regional Noroeste. Sede Salto- Facultad de Derecho- Salto/ Paysandú/Bella Unión, Uruguay.

**Marcela Silvina Motta Souto**

Profesora Asistente Técnica Forense III Consultorio Jurídico de la Universidad de la República en la Regional Noroeste-Sede Salto, Profesor Ayudante Grado 1- Universidad de la República. Regional Noroeste. Sede Salto- Facultad de Derecho, Salto/ Bella Unión, Uruguay.

**María Noel Biassini Simonelli**

Profesora Asistente Técnica Forense II y III Consultorio Jurídico de la Universidad de la República en la Regional Noroeste-Sede Salto; Profesor Asistente interino grado II y grado III contratado, Universidad de la República. Regional Noroeste. Sede Salto- Facultad de Derecho, Salto/ Bella Unión, Uruguay.

Se busca informar con responsabilidad sobre legislación de alto impacto social en Uruguay a jóvenes de 13 a 18 años de edad. Se trata de grupos de estudiantes numerosos (entre 100 y 160 estudiantes) de centros de estudios de enseñanza media. Se logra la doble finalidad, docente y de extensión por un lado, y la difusión de derechos hacia una parte de la sociedad vulnerable y que son la base de la futura sociedad.

El equipo se integra por estudiantes de la asignatura Técnica Forense III que integran el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho, Universidad de la República-CENUR- Sede Salto. Se encuentran próximos a recibirse de Abogados y están realizando la práctica y ejercicio de la abogacía con casos vivos.

Guiados por el equipo docente, realizan un profundo estudio del tema de impacto social elegido; analizando legislación vigente, doctrina, jurisprudencia; y realizando trabajos de campo, concertando entrevistas con diversos actores sociales que ilustran sobre la temática a abordar y la aplicación de la misma en la realidad.

Con la tutoría de docentes universitarios se maneja en el debate interno un lenguaje técnico jurídico adecuado, y ejercitando adaptar los conocimientos a un lenguaje adecuado a la población objetivo; lo que permite al estudiante universitario a enfrentar distintos auditorios, fortaleciendo la oralidad y lenguaje. De acuerdo a la coordinación previa con la institución, requerimientos e inquietudes de los destinatarios de la información se procede a la presentación general por parte de los docentes, aclarando las pautas (entre ellas las de objetividad y responsabilidad) que regirá el tratamiento del tema escogido, que puede ser altamente delicado (como la regulación jurídica de la interrupción voluntaria del embarazo).

**Palabras clave:** difusión, derechos, impacto social, lenguaje, investigación, extensión, profundización conocimientos

Antecedentes: La experiencia es un proyecto en ejecución desde principios del año 2014, el cual surgió inicialmente a raíz de los requerimientos de docentes de nivel medio del Liceo N° 3 de la ciudad de Salto-Uruguay, como consecuencia de haber detectado inquietudes o planteamientos de estudiantes de la institución educativa y carecer de información y herramientas para abordar temas de alto impacto social en el Uruguay, el cual fue planteado al Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho del Centro Universitario Regional del Noroeste - Sede Salto - Uruguay.

Proyecto y objetivos a lograr: Acercar conocimientos e información sobre legislación de alto impacto social en Uruguay, a jóvenes de educación media entre 13 a 18 años de edad, logrando que con la intervención de estudiantes avanzados en Derecho, éstos a su vez profundicen sus conocimientos en determinadas áreas e inviertan sus resultados hacia esa población objetivo donde se ha detectado la necesidad de obtener conocimiento en Derecho en aspectos concretos. Se buscó otorgar apoyo a la Institución de Enseñanza Media, mediante una práctica de enseñanza del derecho diferente, que capta el inmediato interés de los jóvenes por la relevancia del tema, colaborando en el aprendizaje y evolución personal de los estudiantes liceales.

Público destinatario de la actividad: Se trata de grupos de estudiantes numerosos (entre 100 y 160 estudiantes) de centros de estudios de nivel medio tanto de zonas urbanas como rurales, de una edad entre 13 y 18 años, así como nutridos grupos de docentes y funcionarios liceales de los departamentos de Salto y Artigas-Uruguay. Esto conlleva a un abordaje y difusión manejando el léxico adecuado a los destinatarios para su mejor comprensión.

Equipo de trabajo: Estudiantes avanzados de Derecho que cursan 6to año de Abogacía pertenecientes a la asignatura Técnica Forense III que integran el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho, donde realizan la práctica profesional con casos reales.

Preparación de la actividad. Fuentes de Estudio: Los estudiantes de Derecho guiados por el equipo docente realizan un profundo estudio del tema de impacto social elegido por la institución de enseñanza media; analizando legislación vigente, doctrina, jurisprudencia; y realizando trabajos de campo, concertando entrevistas con diversos actores sociales que ilustran sobre la temática a abordar y la aplicación de la misma en la realidad.

Se trata en el año 2014 de un grupo de 20 estudiantes de la asignatura y 7 docentes del cual se escogen 8 estudiantes: 4 para realizar la exposición y los otros 4 estudiantes, cumplen función de apoyo. El objetivo que se intenta cumplir, es que los estudiantes del curso roten en la realización de la actividad cumpliendo todos la experiencia.

El grupo docente se entrevista con los referentes de la institución educativa a los efectos de enmarcar el tema, conocer de antemano los requerimientos e inquietudes de los destinatarios de la información, si se tratará de estudiantes se dará especial atención a sus edades, si está dirigido a docentes, funcionarios.

El sub-grupo se reúne en distintas instancias con la tutoría de docentes universitarios para el análisis del material recabado, focalizándose en el tipo de público que se va a enfrentar, manejando en el debate interno un lenguaje jurídico más elevado, y ejercitando adaptar los conocimientos a un lenguaje adecuado a la población objetivo; lo que permite al estudiante universitario a enfrentar distintos auditorios, fortaleciendo la oralidad y lenguaje.

Realización de la actividad en el centro educativo de nivel medio: De acuerdo a la coordinación previa con la institución, se realiza una presentación general por parte de los docentes, aclarando las pautas dentro de las cuales se va dar la misma: tratamiento objetivo del tema, análisis de la normativa y su aplicación práctica sin emitir juicios de valor ni opiniones personales, con una finalidad de lograr un efecto multiplicador de conocimiento y que el destinatario obtenga de la presentación, los conocimientos de Derecho en el tema definido, además de los elementos suficientes para decidir por sí mismo o recurrir a los referentes justos y adecuados para afrontar la problemática relacionada al tema.

Terminada la exposición se abre a un intercambio que permite responder preguntas del auditorio, directas o previamente recabadas por los docentes de la institución, a los efectos aclarativos y sin intención de debate ni polémica.

Se aprecia de parte de los estudiantes de educación media un serio interés por el tema, respeto, seriedad, sensatez y mesura en las preguntas que realizan y dinamismo en el intercambio de conocimientos e información.

#### Evaluación de los resultados

Finalizada cada actividad, de modo inmediato, se analiza de modo informal entre el equipo docente y el grupo de estudiantes universitarios intervinientes, los resultados primarios de la actividad, el modo en que se desarrolló, las inquietudes y el interés generado en el auditorio, las dificultades presentadas, el modo en que fueron resueltas, los aciertos y desaciertos en la exposición y/o en el intercambio

En el próximo encuentro en clase, en la que está presente el grupo completo (20 estudiantes) y la totalidad del equipo docente de la asignatura (7 docentes universitarios), en lo que llamamos "plenario", se efectúa un análisis de la actividad por parte de los docentes en primer lugar y luego por parte de los participantes directos de la misma. En esa oportunidad surge un intercambio muy interesante, que permite efectuar una evaluación por parte de todos los sujetos involucrados en el cometido. Por una parte se relevan los beneficios de la actividad para el futuro ejercicio de la profesión, de lo cual extraen la profundización en el

conocimiento del tema a exponer, la actividad de investigación y trabajo de campo que los lleva a insertarse en la realidad y en la experiencia de casos ya acontecidos, el enfrentarse a hablar en público de un tema técnico jurídico en un lenguaje adecuado. Por otra parte se realiza una segunda actividad en esa clase consistente en el análisis de los aciertos y desaciertos, las dificultades presentadas, los modos en que se resolvieron en el momento, las estrategias para un mejor abordaje de la actividad y las dificultades que puedan presentarse en un futuro. Como refiere Morgan (1996) "La idea es pensar como volveríamos a realizar esta intervención, en caso de tener que empezar de nuevo"

#### Aspectos comprendidos en la evaluación de la actividad.

- la evaluación docente de cada estudiante en forma individual y por equipos, como parte del programa de capacitación
- la autoevaluación individual
- la auto evaluación del equipo participante
- la apreciación y valoración de los compañeros no participantes directos que con sus intervenciones colaboran con sus ideas "objetivas" para el mejoramiento de la calidad de las siguientes exposiciones.

#### Finalidad de extensión universitaria. Beneficios de ambos sectores intervinientes

El estudiante universitario sale de las aulas, y se inserta en la sociedad en diferentes ámbitos profundizando temas jurídicos que le aportan un conocimiento más completo, realizando investigación sobre temas de impacto social y difundiendo luego los conocimientos adquiridos en un sector de la población vulnerable (adolescentes liceales), con el desafío que significa enfrentar diversos tipos de público; y lograr que la información sea recepcionada adecuadamente. Ubica así los conocimientos adquiridos en el contexto social. Como expresa Morin (1998, pag. 41) "El conocimiento de las informaciones o los elementos aislados es insuficiente, hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido". Se logra que el estudiante universitario reflexione y al decir de Shón (1992) es esta reflexión en la acción, la que le da un valor agregado a quien investiga, ya que lo hace partícipe del mismo y al hacerlo lo compromete y responsabiliza".

La institución de nivel medio que recurrió a la intervención del Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, satisface su necesidad de información técnica de temas complejos a nivel social, tanto a nivel institucional (docentes y funcionarios) como a la población objetivo (estudiantes liceales); quienes se ven beneficiados con información que le permite tomar decisiones responsables, conociendo las reglas, derechos, riesgos y lugares donde pueden recurrir frente a la problemática.

Se logra la doble finalidad, docente y de investigación-extensión, y la difusión de conocimientos y derechos hacia una parte de la sociedad vulnerable que son la base de la futura sociedad.

#### REFERENCIAS

- Morin, E. (1998) Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona. GEDISA  
Barnechea M., Gonzalez E., Morgan M. (1996) La Sistematización como Producción de Conocimientos. Revista La Piragua Nº 9. Santiago de Chile  
Shom, D. (1997) El Profesional Reflexivo. Barcelona. Paidós



**FOTOGRAFIAS:**

Estudiantes del Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho realizando la exposición sobre Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Liceo 3 de la ciudad de Salto-Uruguay.



Estudiantes, docentes y funcionarios del Liceo 3 (Salto-Uruguay) asistiendo a la Charla sobre Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.



Docentes universitarias, estudiantes expositores y estudiantes del equipo de apoyo Charla Liceo 3 (Salto-Uruguay).

Estudiantes expositores del Consultorio Jurídico junto a docente universitaria en Charla para estudiantes y docentes del liceo de la localidad rural de San Antonio (Salto-Uruguay)

---



Estudiantes y docentes Liceo de zona rural de San Antonio (Salto-Uruguay) asistiendo a la charla sobre Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

---





---

Docentes de Educación Secundaria, docentes y estudiantes universitarias expositoras en localidad de San Antonio (Salto-Uruguay)

## La mirada atenta del alumno: la observación de nosotros mismos

Oscar Andrés Castellani

Abogado (UBA); Alumno del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)

Este breve trabajo nace desde la vivencia de un joven docente de nivel medio en la ciudad de La Plata que ha tomado algún módulo para cubrir una suplencia a través de un acto público. Las licencias suelen ser por breves períodos de tiempo aunque nunca se sabe con certeza cuando regresa el titular (la licencia suele renovarse cada tanto, hasta que un día te informan “-profe, la próxima clase vuelve el titular”, así de *sopetón*, de un día para el otro) ¡Imaginense lo difícil de la situación para planificar las clases!; de “caer” en un curso a mediados de Septiembre y tener que “cerrar la nota del trimestre” en dos semanas; hojear el libro de temas (para darle cierta continuidad a los contenidos abordados) y encontrarse que hace mucho tiempo que no hay docente designado... y todo ello, ¡sin siquiera saber con certezas hasta cuando estaremos allí!

*“Si el profe anterior vino tres clases nomás: nos tomó una prueba y puso esa nota directamente”; “se sentaba y nos dictaba...¡y estaba todo el tiempo con el celular!”; “¡no se vaya profe, no queremos que vuelva el otro, era un gordo que no hacía nada!”* son palabras que me han expresado los alumnos, en mi corta experiencia docente al frente de una clase de secundario cuando “tomé horas” como suplente.

Partiendo de esas expresiones es que propongo “sacar provecho” de esas experiencias personales, utilizando las observaciones que realizan los alumnos sobre nosotros mismos, valorando la enorme trascendencia que tienen al momento de pensarnos como docentes cuando realizamos nuestra labor cotidiana, analizando nuestras propias conductas a la luz de la información brindada por un observador de altísima calidad: el adolescente, fuente leal y fehaciente, transmisor de información altamente valiosa para pensar y re-pensarnos en nuestro rol docente.

**Palabras clave:** Experiencias -- Auto-observación -- La mirada del alumno

*La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos<sup>6</sup>*

### INTRODUCCION

Tal como lo anuncié en el resumen de la presentación, este trabajo surge de mi corta experiencia como docente suplente en dos escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de La Plata. Como aún no tengo el título docente pertenezco al listado “108 B”, razón por la cual, las posibilidades para poder tomar horas en los actos públicos -como suplente o provisional-son muy escasas, ya que me encuentro en tercer lugar en el orden de prioridad: Primero están los docentes pertenecientes al “listado oficial” (con su correspondiente puntaje), luego los que integran el listado “108 A” y por último los del “108 B”.

La gran mayoría de las veces, las vacantes disponibles son cubiertas con el uso del listado oficial, siendo muy excepcionales las veces que se llegan a usar los otros dos listados. Esto es una realidad que se da hace tiempo en La Plata, por lo menos, en lo que respecta a las materias relacionadas con las Ciencias Jurídicas, las *cuales* son pocas y con una carga horaria mínima dentro diseño curricular de la provincia de Buenos Aires.

Tuve la suerte de estar presente en dos actos públicos excepcionales, uno en Junio de 2013, y el otro en Agosto de 2014, en donde tomé 4 módulos en calidad de suplente por unos pocos meses. La primera vez fue en la materia “Política y Ciudadanía” de 5to año; y la segunda en “Trabajo y Ciudadanía” de 6to.

En ambas oportunidades hubo dos elementos que se repitieron y que llamaron mi atención:

El primero es que hacía bastante tiempo que los alumnos estaban sin esas clases, por no tener un profesor designado. Los directivos del establecimiento (y el preceptor) me explicaron que como el “sistema de licencias” había cambiado, no se daban por más de de 10 días, razón por la cual, no ameritaba cubrir la suplencia por ese breve tiempo (aunque esas licencias se prorrogaban por varios períodos consecutivos).

El segundo suceso que se repitió fue que los alumnos me hablaron de su anterior profesor, quejándose de

---

<sup>6</sup> Souto, Marta (2006) citado por Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José (2009) en *Transitar la Formación Pedagógica*, Paidós, Buenos Aires.

su actitud y forma de ser en las clases, haciendo diferentes comentarios negativos -y un tanto despectivos- para con su persona.

Es este punto en que motivó el desarrollo de esta exposición.

### **EL ALUMNO OBSERVADOR**

*“Si el profe anterior vino tres clases nomas: nos tomó una prueba y puso esa nota directamente”; “se sentaba y nos dictaba...¡y estaba todo el tiempo con el celular!”; “¡no se vaya profe, no queremos que vuelva el otro, era un gordo que no hacía nada!”*, fueron algunas opiniones que expresaron ante mí los alumnos en tono de queja. Esas palabras resuenan en mí desde entonces y me interrogan. Cuando termine mi suplencia ¿que dirán de mí los alumnos? Esto llevó a pensarme en el rol docente, en esa persona que está al frente de la clase; y no de una manera meramente teórica a modo de hipótesis de trabajo, sino tomando en cuenta datos reales, de una situación que sucede actualmente y que experimenté personalmente.

Tomo en cuenta las expresiones de los alumnos como datos fieles a ser tenidos en cuenta para pensar y repensar nuestro rol como docentes en el aula.

Dejo en claro que la intención aquí es tomar esos juicios a título despersonalizado. Esto es, no hablar de tal o cual profesor (en mi caso, aquellos a quienes replacé por un tiempo) sino comprender que esas expresiones son sobre “El Profesor”. Es decir, sobre toda persona que ejerza dicho rol dentro del aula, y que por eso, ese docente que *“se sentaba y nos dictaba...¡y estaba todo el tiempo con el celular!”*, puede ser cualquiera de nosotros.

Tomar al alumno como observador quizás rompe con el esquema al que estamos acostumbrados en lo que respecta a la instancia “observación” constitutiva de la formación docente, ya que, en las observaciones que realizamos, somos nosotros mismos quienes llevamos a cabo esa tarea y hacemos el consiguiente análisis. Incluso, la observación del alumno no es un proceso planificado, voluntario con miras a un objetivo en particular. En este sentido, es importante recordar aquí una definición de De Ketele, quién expresa que observar “es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información”<sup>7</sup>.

Si bien reconozco el valor que dicha actividad reviste en la formación docente -conjuntamente con la gran cantidad de marco teórico que lo fundamenta y enriquece-, asumo que esta cargada de subjetividad, y que por tal, nunca será del todo “completa”. Basta mencionar los numerosos casos de observaciones grupales con análisis individuales, para constatar la gran carga de subjetividad que reviste esta actividad, donde de una misma observación surgen análisis y miradas completamente diferentes.

Así “Observar supone conocer una realidad, la cual se conoce por la vía de la significación. La observación no es exclusivamente lo que se mira sino lo que se interpreta de la realidad, y asignar significados implica reconocer que, aunque la “realidad” pueda ser la misma, los objetos de conocimiento de esa realidad pueden ser distintos según el sujeto cognoscente y sus esquemas cognitivos, sus saberes y sus representaciones.”<sup>8</sup>.

Pero siempre somos nosotros los que observamos: siempre somos los docentes -o los que aspiramos a serlos- los que realizamos las observaciones, con categorías referenciales realizadas por expertos en educación, por adultos con gran experiencia en la docencia y con marcos referenciales propuestos por diversas corrientes pedagógicas. Pero en ningún momento se da lugar a la mirada “ingenua”, “despojada”, a la mirada de aquél a quién va dirigida nuestra labor cotidiana, aquél ser que es nuestra “razón de ser”, a quién le debemos nuestra propia existencia como docentes: el alumno<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> De Ketele, Jean-Marie (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid, Visor.

<sup>8</sup> Poggi M. (comp.) 1999, *Apuntes para la gestión curricular*, Kapelusz. Buenos Aires.

<sup>9</sup> Me refiero aquí al hecho de que el alumno no realiza la observación con objetivos preestablecidos, con una intención y planificación prefijada de antemano. Se encuentra dentro de la clase en calidad de alumno, no se observador. Ello sin perjuicio de considerar que toda observación con lleva una cuota de subjetividad en relación a la significación o interpretación que hace el “observador” de los datos que observa. En igual sentido: “La observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua”, Poggi, *Ídem*.

Si nos situamos en las corrientes clásicas, conductistas, en las que el alumno es un ser inferior, un objeto que debe ser moldeado, un “producto” que debe ser fabricado<sup>10</sup>, lo que estoy planteando aquí sería algo totalmente irracional, “desubicado”, y me enviarían -cuanto menos-a hacerme ciertos análisis para diagnosticar mi salud mental.

Pero en los tiempos de hoy, superadas ya dichas corrientes conductistas, y asumiendo una Pedagogía de la Formación, la mirada del alumno no puede dejar de ser ignorada.<sup>11</sup>

### **LA OBSERVACION Y LA FORMACION DE DOCENTES REFLEXIVOS.**

La observación es una actividad que ha tenido un lugar central en la formación docente desde su origen. Se “observa” para reflexionar sobre las situaciones y prácticas de la enseñanza.

Como bien señala Anijovich, en la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo -considera dicha autora- que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la práctica docente<sup>12</sup>.

En este punto es prudente hacer una pregunta: ¿Es necesario reflexionar sobre nuestra práctica docente? Si uno quiere dejar todo como está y seguir haciendo lo que hizo -y hace-siempre -y de la misma forma-no tiene ningún sentido reflexionar sobre el *quehacer* cotidiano.

Pero, si uno quiere ejercer responsablemente el rol social que ocupa siendo *mejor* docente cada día, la observación de uno mismo y la autocrítica se tornan acciones ineludibles en la formación -continúa y permanente-de un docente.

“Considerar nueva o detenidamente algo”, así nos define el Diccionario de la Real Academia Española al verbo “Reflexionar”.

Ese *detenernos a observarnos* hace que nos miremos de otra manera, que encontremos detalles que pasaban desapercibidos en nuestra “ceguera” de la vorágine del día a día, en esa invisibilidad que produce lo cotidiano; esa quietud y su consiguiente estancamiento que produce la rutina y el hábito de moverse de la misma manera y hacer tal cosa y tal otra, de idéntica forma, siempre.

No es posible producir cambios en la educación y en las formas de enseñar si no modificamos el modo en que nos movemos y si seguimos teniendo, constantemente, la misma actitud en el aula.

¿Cómo saber si vamos por buen camino sin detenernos y observar nuestros pasos?

Es por eso que Rebeca Anijovich, de manera muy acertada nos advierte que la reflexión ocupa un lugar central en la formación y practica docente, donde aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. Y es por ello que “la practica reflexiva como eje estructurante de la formación docente ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en la enseñanza”<sup>13</sup>

### **CONCLUSIONES**

Proponer al alumno como observador de nosotros mismos en nuestras prácticas cotidianas dentro del aula contribuye a la tarea de formar docentes reflexivos, comprometidos con la tarea que llevan a cabo. La auto-observación de nuestras acciones de enseñanza, con el consiguiente análisis y revisión crítica de las mismas, son actividades necesarias y fundamentales para la construcción -y mantenimiento-de profesionales reflexivos.

---

<sup>10</sup> “La escuela como máquina de educar, como una máquina de fabricación” tal como la ilustra Philippe Meirieu (1998) en *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona. En igual sentido “La escuela nació como una *máquina de educar*: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las maquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. (...) [Todas las pedagogías del siglo XIX] compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. La promesa de alcanzar los fines propuestas con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores del a pedagogía moderna”, Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires, p. 224

<sup>11</sup> Teniendo en cuenta la “triada didáctica”, podemos decir -a grandes rasgos- que la Pedagogía de la Formación centra su análisis en la relación entre alumno y docente, diferenciándose de la instrucción que sólo toma en cuenta la relación del docente con el contenido.

<sup>12</sup> Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José (2009) *Op. Cit.*

<sup>13</sup> *Ídem*

Tal como mencioné mas arriba, observar es una actividad cargada de subjetividad: quien ve no es el ojo sino la persona<sup>14</sup>. ¡Imagínense entonces observarnos a nosotros mismos!

Es por eso que aquí juega un rol crucial la mirada del alumno, quien no nos va a hablar de nosotros personalmente, sino del docente que no está, del que venimos a reemplazar -al menos, por un tiempo-. Lo cual es lógico. *Cumplir con el rol de alumno* incluye varias tareas, entre las que se encuentran agradecer al profesor y “comerse” todo insulto/bronca en pos de conseguir una buena nota. Por eso propongo que nos apropiemos de esas críticas. Que esas cosas que dicen del anterior profesor nos las atribuyamos personalmente y que las tengamos bien en cuenta al momento de “ser profesores” dentro del aula. Pensar y repensar en esas opiniones que “se les escapan” a los alumnos y reflexionar sobre nuestro accionar, para ser *un poco más docentes* cada día.

Y tener siempre presente el recuerdo de los primeros años, de nuestras inquietudes al iniciarnos en la profesión y de los comentarios y reflexiones de los jóvenes docentes que recién empiezan, e incluso de los que aún no terminaron de cursar el profesorado.

Porque, no nos olvidemos: Una vez obtenido el título docente, integramos el “listado oficial”, lo cual posibilita tomar más y más horas, llegando incluso a ser titulares de las asignaturas. Lo que lleva por consecuencia no ser más suplentes por breves períodos de tiempo, perdiendo esa fabulosa oportunidad que se sinceren los alumnos y sin tapujos nos critiquen (nos observen) *cara a cara*, disimulándolo con el rostro del anterior profesor.

A lo sumo, entrado los años de experiencia, nos queda la actitud de camaradería y compañerismo de dirigirnos hacia el joven que nos suplante en una futura breve licencia, y nos *pase el parte* de lo que han observado (lo que *dicen*) de nosotros nuestros alumnos.

A nosotros nos queda la parte trascendental: Analizar esos datos y actuar en consecuencia.

Porque, tal como señala Ferry “la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de la formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> *ibidem*

<sup>15</sup> Ferry (1997) citado por Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli, María José (2009) *Op. Cit.*

## Laicidad, Centros De Enseñanza Secundaria, Fundamentos Jurídicos

Silvina Vergara

Profesora UDELAR- CES, Montevideo – Uruguay

Algunas precisiones conceptuales de laico y laicidad. Alcance conceptual de laicidad. El término laico, proviene de laos, pueblo, pueblo no diferenciado, no jerarquizado, en oposición al clero. Laicidad es la calidad de laico, sistema que excluye a las iglesias del poder político o administrativo y en particular de la enseñanza pública. No existen diferencias sustanciales entre laicidad y laicismo, por lo que se utilizan indistintamente ambos vocablos. En el discurso político y en las informaciones periodísticas, es bastante común establecer una igualdad conceptual entre laicidad y pluralismo ideológico. Respeto, Tolerancia y Laicidad El respeto, hace a la laicidad; a diferencia de la idea de tolerancia que parece insinuar soportar como un favor las ideas contrarias a las propias. Del diccionario se pueden extraer importantes diferencias pues mientras que tolerar es sufrir, llevar con paciencia, soportar, aguantar, **la palabra respeto implica "tener miramiento" es decir conlleva una acción de observar, considerar; que significa pensar, meditar, reflexionar algo con atención y cuidado. Laicidad y Democracia.** Es muy conocido que el vocablo laicidad comprende una concepción mucho más amplia que su referencia a la cuestión religiosa, abarcando las ideas en general, tanto en materia educativa, como en materia política e ideológica, etc. El estado laico resulta para el estado uruguayo según su Constitución, casi se identifica con el concepto de **pluralismo**. La laicidad supone un ideal de convivencia basado en el respeto recíproco entre personas, cualquiera sea su posición en los dominios de la religión, la filosofía o la política. El artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos dice: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones y el de difundirlas sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

### Experiencias en centros educativos

En junio de 2014 transcurren en un Centro de Educación Media Público de la ciudad de Montevideo los siguientes hechos;

- a. El gremio de estudiantes de secundaria de dicho liceo comunica a la dirección del mismo el interés de realizar una actividad para pronunciarse sobre su pensamiento y postura respecto a la reforma constitucional que se plebiscitará en octubre de 2014 sobre la Baja de Edad de Imputabilidad”
- b. El director del Centro informa en sala docente la actividad que el gremio realizaría en tal fecha, mencionando la postura del equipo de dirección en el marco de laicidad activa.
- c. La actividad del gremio se realiza manifestándose el mismo contra la reforma constitucional, previamente se dieron algunas actividades como cartelera dentro de la institución, así como colibríes colgados por todos los lugares del liceo, biblioteca, salones de clase y espacios comunes. (los colibríes son utilizados como un símbolo contra la baja de la edad de imputabilidad)

Consideraciones y repercusiones: la actividad gremial se desarrolló con total normalidad, luego de realizada algunos alumnos del liceo comenzaron a consultar al equipo docente y cuestionar el ámbito en cómo se desarrollaron las actividades gremiales, y de ahí surgen inmediatamente los argumentos de laicidad e ideología. Considerando que algunos partidos políticos sostienen lo expuesto por el gremio. Los alumnos plantean que se pronunció solo un lado de la moneda, que además en un centro de enseñanza secundaria, no podía haber la propaganda utilizada, ya que a donde concurrían fuera la biblioteca, los salones de clase encontraban solo una versión sobre la reforma plebiscitaria. Y otros alumnos consideraban, que en los centros de estudio no debían hablarse de estos temas de esa manera.

De ahí, es que varios docentes fueron consultados respecto a lo sucedido, la conveniencia o no de la manifestación gremial estudiantil, así como la posición de la dirección del centro de estudio.

En ese ámbito, docentes explican a los alumnos las consideraciones normativas a tener en cuenta,

1- El estatuto del estudiante incluye la actividad gremial en los centros de estudio de enseñanza media, constituye la promoción y postura de sus intereses, siempre en el marco del respeto a los DDHH, orden jurídico.

2- Ley de educación: artículo 17 ley 18437

De la laicidad.- El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que

posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

### **LAICIDAD Y DEMOCRACIA**

Es muy conocido que el vocablo laicidad comprende una concepción mucho más amplia que su referencia a la cuestión religiosa, abarcando las ideas en general, tanto en materia educativa, como en materia política e ideológica, etc. El estado laico resulta para el estado uruguayo según su Constitución, casi se identifica con el concepto de **pluralismo**, uno de los principios básicos que compone el concepto de democracia.

La idea de **pluralismo** abarca no solamente las posiciones en materia política, sino la controversia de ideas en torno a cualquier clase de valores (económicos, sociales, filosóficos, religiosos etc.)

El Estado moderno reconoce formas institucionalizadas de este pluralismo, según el aspecto en que se manifieste. Así el pluralismo político se institucionaliza en general en los partidos políticos, el económico y social en los sindicatos de trabajadores y agrupaciones de patronos. El filosófico y religioso en diversas Iglesias o agrupaciones no religiosas.

Para que los diferentes valores e intereses se resuelvan sin violencia, para que el pluralismo exista, el Estado democrático consagra, especialmente en su Constitución, múltiples mecanismos, declara la igualdad entre las personas, reconoce la libertad en todos los aspectos, establece los mecanismos para que la contraposición de ideas, de intereses y valores pueda resolverse normalmente.

### **LAICIDAD Y DERECHOS HUMANOS**

Como hemos nombrado anteriormente no puede existir un estado laico, sino existe un verdadero reconocimiento y ejercicio de los DDHH. Si bien todos los derechos humanos son esenciales para la vida digna de las personas, hay derechos que están íntimamente vinculados al tema que estamos exponiendo como...LIBERTAD de EXPRESIÓN, de IGUALDAD.

La laicidad supone un ideal de convivencia basado en el respeto recíproco entre personas, cualquiera sea su posición en los dominios de la religión, la filosofía o la política. El artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos dice: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones y el de difundirlas sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Este juego de libertades y de respeto a esas libertades, esta relación de derecho y deber, es lo que, en esencia constituye la laicidad.

La laicidad se nutre de respeto a los otros, no constituye solamente tolerar, que parece más una idea de soportar como favor las ideas contrarias a las propias, la laicidad no reclama generosidad sino justicia que emana de la idea de sentimiento y de la igualdad de los hombres ante el derecho. Quien se considera por su manera de pensar superior a otros, tiende a imponer su pensamiento, quién acepta sin análisis las ideas porque se cree inferior, enajena su pensamiento y su persona, quién se siente igual a otro hombre en lo que se refiere a la búsqueda de la verdad en religión, filosofía o política, respeta ideas de los otros aunque no sean suyas. No se puede decir que se tolera la diversidad como un mal necesario, sino que se le desea como un instrumento de conquista. La laicidad, lejos de ser una máquina de guerra dirigida secretamente contra los modos religiosos del pensamiento, implica el pleno respeto a todas las opiniones de pensamiento.

El concepto abstracto de laicidad, se concreta en la conducta laica que, en una nueva significación del término laico, implica una actitud intelectual y moral por la cual la persona realiza su autonomía en relaciones recíprocas con otras conciencias. Es laico quién exige el derecho de pensar y expresarse libremente, reconociendo en los otros el mismo derecho.

### **El sentimiento y la idea de igualdad de los hombres**

Todos los hombres nacen iguales pero también nacen distintos. La base de esta peculiaridad individual se halla en la constitución hereditaria, fisiológica y mental, con la que el hombre entra en la vida, así como la especial constelación de circunstancias y experiencias que luego le toca enfrentar. Esta base individual es tan distinta en cada persona como lo es en su constitución física. El carácter único del yo no contradice en ningún modo el principio de igualdad. La tesis de que todos los hombres son iguales implica que todos ellos participan de las mismas calidades humanas fundamentales, que comparten el destino esencial de todos

los seres humanos, que poseen por igual el mismo e inalienable derecho a la felicidad y a la libertad. Significa además que sus relaciones recíprocas son de solidaridad y no de dominación o sumisión.

## **FUNDAMENTOS NORMATIVOS DE LAICIDAD**

### **Ordenamiento Jurídico Uruguayo**

#### 1) Artículo 5 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay

Dicho artículo proviene de la Constitución de 1918, sitúa a Uruguay dentro de los estados no confesionales o neutrales, la religión es un asunto privado, íntimo, acerca de lo cuál el Estado a de conservarse al margen. No la ignora, sino que garantiza el verdadero ejercicio de la libertad de religión así como la exoneración impuestos a los templos. El estado se abstiene de intervenir en temas religiosos, lo que hace es garantizar el goce y ejercicio de la libertad religiosa.

#### 2) LEY DE EDUCACIÓN PÚBLICA Ley de educación: artículo 17 ley18437

De la laicidad.- El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

### **Orden Internacional**

#### 1. Declaración Universal de los DDHH ONU 1948

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras por cualquier medio de expresión.

#### 2. Convención Americana de los DDHH

Artículo 13: Libertad de Pensamiento y de expresión

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, de recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística o por cualquier otro procedimiento de su elección.

2. El ejercicio del derecho previsto en el artículo precedente no puede estar sujeto a previa censura sino a responsabilidades ulteriores, las que deben estar expresamente fijadas por ley y ser necesarias para asegurar;

a. el respeto a los derechos y a la reputación de los demás

b. la protección de la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas.

3. No se puede restringir el derecho de expresión por vías o medios indirectos, tales como el abuso de controles oficiales o particulares de papel para periódico, de frecuencias radioeléctricas o de enseres o de aparatos utilizados en la difusión de información o por cualquier otro medio encaminados a impedir la comunicación y la circulación de ideas y de opiniones.

4. Los espectáculos públicos pueden ser sometidos por la ley a censura previa con el exclusivo objeto de regular el acceso a ellos para la protección moral de la infancia y la adolescencia, sin perjuicio de lo establecido en el inciso 2.

5. Estará prohibida por la ley toda propaganda a favor de la guerra y toda apología del odio nacional, racial, o religioso que constituyan incitaciones a la violencia o cualquier otra acción ilegal similar contra cualquier persona o grupo de personas, por ningún motivo, inclusive los de raza, color, religión idioma u origen nacional.

### **Conclusión**

De los distintos aspectos analizados del concepto de laicidad, su evolución, alcance del concepto y fundamentos normativos, advertimos la amplitud del concepto de laicidad que reposa en los pilares de la democracia como la libertad, la igualdad. Considerándola como un instrumento activo para la adquisición de valores dentro de una sociedad y el desarrollo de una conciencia reflexiva y de participación activa de la

misma. Como se visualiza los caminos para lograrlo no son sencillos, y se encuentran en constante dialéctica “ Quien se considera por su manera de pensar superior a otros, tiende a imponer su pensamiento, quién acepta sin análisis las ideas porque se cree inferior, enajena su pensamiento y su persona, quién se siente igual a otro hombre en lo que se refiere a la búsqueda de la verdad en religión, filosofía o política, respeta ideas de los otros aunque no sean suyas” Si tomamos en cuenta los puntos analizados podemos advertir cual sería el rol de la enseñanza y del docente, que podemos sintetizarlo de la siguiente manera... “Para la educación laica no importa la posición personal del educador en los dominios de determinada religión, filosofía o política, lo que importa son los métodos educativos que se utilicen... El maestro carente de ideales, el maestro de ubicación indefinida, si bien no condiciona a sus alumnos en ningún sentido, al dejarlos indiferentes a todos los valores, muy difícilmente genera en ellos impulsos de superación.”

#### **Bibliografía**

1. Constitución de la ROU “ La Constitución explicada y un poco de humor” José Korzeniak.
2. “Derecho Constitucional- Derecho Público” José Korzeniak
3. “Derechos Fundamentales” Aníbal Barbagelata
4. “El Derecho a Educar y el Derecho a la Educación, ensayo” Reina Reyes

## Enseñanza de los contratos a través del contrato de viaje estudiantil

Natalia Nora Sánchez

Abogada UBA. Actualmente cursando el Profesorado para la enseñanza media y superior de ciencias jurídicas, UBA.

Siguiendo los lineamientos del curriculum prescrito para la asignatura de “Derecho” de 5to año de Provincia de Buenos Aires, el presente trabajo intenta dar cuenta de una estrategia didáctica para el abordaje del contenido “contratos”. Para ello se plantea la utilización como -recurso didáctico de análisis- el contrato de viaje estudiantil; a través del método por proyectos. La fundamentación de la orientación general del proyecto de convivencia consiste en que la finalidad del aprendizaje por proyecto es una técnica inmersa en el principio de socialización. Las distintas personalidades de los alumnos/as influyen en la constitución del trabajo de los grupos. Entendiendo que convivir es compartir espacios y recursos, en un tiempo determinado, espacios tanto físicos, simbólicos como sociales. La convivencia es una condición de vida ineludible y se aprende conviviendo. Por ello el proyecto tiene por propósito general generar esas condiciones de convivencia que sean propicias para “aprender conviviendo”, incluso aprovechando las situaciones de confrontación que surjan, ya que el conflicto es parte de la vida

Asimismo, la fundamentación de los contenidos elegidos, debe ser entendida del siguiente modo: Dentro de teoría general de los contratos, el contrato de viaje estudiantil en particular tiene afinidad con situaciones reales y una relevancia practica en el aquí y ahora de estos jóvenes. Es decir, el contenido referente a los contratos de viaje estudiantil, tiene un alto nivel de significación: el modo de empleo de este contenido no sólo será consecuencia de la curiosidad o del interés que el docente pueda generar, sino que también hay un ambiente social que demanda la posesión de estas informaciones, en cuanto forman parte de su cultura, y se relaciona profundamente con temas vivenciales de su edad.

**Palabras clave:** contratos, significación, proyectos, convivencia.

### Introducción

El curriculum prescrito en Ciencias Sociales puede presentar temas de difícil abordaje para su enseñanza y aprendizaje, la significatividad constituye un desafío para cuya consecución deberán programarse actividades que recuperen la implicación y la emoción. Analizando el curriculum de la asignatura de “Derecho” de 5to año de Provincia de Buenos Aires, se ha seleccionado un contenido en particular y el presente trabajo pretende proponer una estrategia didáctica que cumpla con el desafío de la significatividad.

### En búsqueda de una estrategia innovador

El reto en la programación es hacer atractiva la enseñanza de contenidos centrales del curriculum. En esta oportunidad se trata de los contratos en general y el fideicomiso en particular.

En este sentido, en un intento por concitar el interés de los alumnos y “romper con la apatía que provoca el tratamiento de contenidos sobrecargados, sin conexión o nexo con la realidad ni con los intereses de los estudiantes”<sup>16</sup> (LITWIN. 2008) el presente trabajo constituye una propuesta referida a la enseñanza de la “teoría general de los contratos” a través del “contrato de viaje estudiantil”.

El contexto posibilita –y amerita- que el recurso pueda ser utilizado como oportunidad para implementar el método de aprendizaje por proyecto, favoreciendo la convivencia y el desarrollo de competencias de los alumnos.

### El nivel de significación

En esta etapa en la que los alumnos deben informarse, evaluar opciones y negociar la contratación del viaje de estudios, es la ocasión para sortear el obstáculo del aprendizaje del contenido en cuanto a su nivel de significación, se trata de aprovechar las vivencias cotidianas de los alumnos en torno al viaje de estudios para transformarlas en espacios formativos. Por ello, el aprendizaje no sólo será consecuencia de la curiosidad o del interés de los alumnos, sino que el tema tiene afinidad con situaciones reales y una relevancia practica en el aquí y ahora de estos jóvenes. El modo de empleo de este saber se convierte en una guía práctica para la cotidianeidad de los debates que se darán entre los alumnos en el largo periodo

---

<sup>16</sup> LITWIN, E. 2008. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina.

de negociación para decidir la contratación, y asimismo hay un ambiente social que demanda la posesión de estas informaciones, en cuanto forman parte de su cultura, y se relaciona profundamente con temas vivenciales de su edad.

### **1.1 Favorecer la convivencia**

En un entramado social que –pareciera que- sólo da respuestas desalentadoras y violentas, en la escuela frecuentemente nos encontramos frente a situaciones de constante agresión, de “incapacidad de vincularse, comunicarse y cooperar, establecer lazos, comprometerse con los demás, asociarse con proyectos comunes, manifestar afecto, expresar emociones”<sup>17</sup>. Frente a ello, este proyecto constituye una propuesta para favorecer el entendimiento, el respeto, la asertividad, y la confianza.

Convivir es compartir espacios y recursos, en un tiempo determinado, espacios tanto físicos, simbólicos como sociales. La convivencia es una condición de vida ineludible y se aprende conviviendo. Se convive en el aula, y también fuera de ella.

En este sentido, el viaje de estudios en sí mismo constituye una experiencia de convivencia muy intensa para los alumnos, y así como no siempre reina la armonía en el aula, tampoco fuera de ella. Por ello, esta instancia previa al viaje es la oportunidad para alentar la convivencia en el grupo, y un medio útil para ello es el aprendizaje por proyecto.

## **2. El método propuesto: aprendizaje por proyecto**

Toda vez que el método de aprendizaje por proyectos es una “técnica inmersa en el principio de socialización”<sup>18</sup> (TIPPELT 2001), se intenta a través de él favorecer la convivencia dentro del grupo.

### **2.1 Aprovechar la tensión**

Especialmente en un curso de adolescentes, donde se evidencia la tensión entre el “yo” y el “nosotros”, ya que el intento de mantener su identidad y así también de integrarse, por momentos puede tornarse una situación contradictoria o frustrante. El proyecto pretende aprovechar las situaciones de tensión, para construir una nueva comunidad de convivencia, un nuevo modo de expresarse, de manifestarse y de sentir.

### **2.2 El rol docente en el proyecto**

Por lo expuesto, el rol docente debe ser distinto al que ejercía en la enseñanza tradicional, ya que lo que se busca es que el alumno pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje, con el apoyo del docente, quien acompaña y propicia un clima de libertad para que el alumno desarrolle sus competencias sociales. La cuestión fundamental es desaprender todos los roles tradicionales del salón de clase, tanto por parte de los alumnos como de los docentes, donde los primeros no sean meros receptores, ni los segundos simples proveedores de un conocimiento técnico. La cuestión de la asimetría como constitutiva de la relación misma de aprendizaje entre alumno y docente no obsta a que éste no pueda convertirse en un participante más del proceso de aprendizaje de convivir.

### **La estrategia y sus posibilidades:**

La estrategia propuesta de la enseñanza de los contratos a través del contrato de viaje estudiantil es una herramienta que abarca múltiples posibilidades de procesos cognitivos a realizar por parte de los alumnos, entre ellas, y sólo a modo de ejemplo, enunciare las principales, sin perjuicio de que pueden haber muchas más:

- Comprender la definición general de contratos civiles y comerciales
- Identificar los elementos esenciales de los contratos
- Vincular contratos con otros temas como organismos de control, defensa del consumidor, distintos recursos ante el incumplimiento contractual, representación.
- Recuperar conocimientos ya adquiridos, como la jerarquía normativa, ya que el contrato de viaje estudiantil se encuentra regulado en normativa especial a nivel nacional, en resoluciones ministeriales y decretos reglamentarios
- Comprender la definición y funcionamiento de contrato de fideicomiso a través del contrato de fideicomiso de garantía que debe estar incorporado al contrato de viaje estudiantil

<sup>17</sup> CORONADO, M. 2008, *Competencias Sociales y Convivencia*. Buenos Aires, Argentina

<sup>18</sup> TIPPELT, R. 2001. *El método de proyectos*

**A modo de síntesis:**

El presente trabajo ha intentado transmitir una propuesta didáctica elaborada en forma teórica, que pretende conjugar: contenido académico y grupo; saber, alumnos y docente; aprendizaje, convivencia y aprender conviviendo; contexto cotidiano y significación. En síntesis: lo esencial reside en que en el aula conviven el interés de saber y oportunidad de enseñar con la oportunidad de saber e interés de enseñar.

**Referencias**

CORONADO, M. 2008, *Competencias Sociales y Convivencia*. Buenos Aires, Argentina

LITWIN, E. 2008. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina.

QUIROZ, R. 1991, *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. Mexico.

TIPPELT, R. 2001. *El método de proyectos*.

## **Seminario de Ciencias Políticas: intersección entre la enseñanza de la teoría jurídica y la teoría política. Una experiencia de 10 años en el ISP Dr. JVG**

**María del Carmen Silvera Varela**

Procuradora, abogada. Profesora titular del Seminario de Ciencias Políticas ISP Dr. JVG. Ex. docente Fac. Derecho-UBA

**Marisa Veliz**

Profesora adscripta Seminario de Ciencias Políticas Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales del ISP Dr. JVG / UNLZ. Bs As

En esta oportunidad nos proponemos compartir con ustedes la experiencia de más de una década en la formación de docentes para el área de enseñanza media y superior Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales ISP Dr. JVG”, comentaremos el trabajo realizado en el Seminario de Ciencias Políticas. En 1904 se crea el Instituto Nacional del Profesorado Secundario a través de un decreto firmado por Manuel Quintana y Joaquín V. González. En ese mismo decreto fundacional se expresa **“ Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar “** .

Wilhelm Keiper, primer Rector del Instituto, en sus memorias dejó plasmada la misma preocupación con estas palabras **“No obstante ser el propósito de la instrucción pública adaptar al individuo al ambiente social y nacional, no debe oprimirse su libre personalidad, pues los estados más poderosos se forman con ciudadanos de pensamiento independiente y firmeza de carácter ”**

¿Por qué nos planteamos desde el Seminario de Ciencias Políticas un espacio de : investigación ,debate y reflexión sobre la enseñanza del derecho, la política y la relación con otras disciplinas? Porque, sin duda alguna es el espacio reservado para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario entre las asignaturas que posee la carrera. Compartimos con el rector Keiper su preocupación por formar ciudadanos de pensamiento independiente y mas aun no perder de vista que formamos a quienes van a formar a alumnos de media y superior .Allí se pone de relieve que la labor docente en un campo tan amplio como lo es el nuestro implica conocimientos específicos del área de derecho pero en constante relación con la política, la historia, la filosofía, etc. -.

Este ha sido el desafío que afrontamos cada vez que iniciamos un ciclo lectivo, y que continuaremos afrontando...

**Palabras clave:** derecho -formación-interdisciplinar

En esta oportunidad nos proponemos compartir con ustedes la experiencia de más de una década en la formación de docentes para el área de enseñanza media y superior Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales ISP Dr. JVG”, comentaremos el trabajo realizado en el Seminario de Ciencias Políticas.

### **La Institución**

Si recordamos que durante las primeras décadas del siglo XX se consolida un modelo de país con un Estado Nacional cada vez mas fuerte y centralizado podemos comprender porque la educación ocupaba un lugar importantísimo y la formación de los docentes era una responsabilidad indelegable por parte del Estado.

En ese contexto los cargos docentes estaban ocupados por profesionales universitarios no titulados, por lo cual la necesidad de tener profesionales de la educación para los niveles medios y superior, con una sólida formación académica que incluyeran también lo pedagógico y metodológico, era una deuda que debía resolverse a la brevedad.

Fue así como en 1904 El **Instituto Nacional del Profesorado Secundario vio la luz a través de un decreto firmado** por Manuel Quintana y Joaquín Víctor González. En el decreto fundacional se expresaba *“ Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar ”*<sup>19</sup>, y remarcaba el interés del Estado ya que *“una de las principales preocupaciones públicas de todo país que procure el progreso de la educación pública, debe ser la formación del profesorado, capaz de llevar á efecto las varias enseñanzas que la cultura actual exige ya de los profesionales ya de los gobiernos, siendo evidente que la mayor relajación y*

<sup>19</sup> Artículo 3 Decreto fundacional

*decadencia en los estudios de los establecimientos docentes de la Nación, han sido causadas en ciertas épocas por la manera descuidada y sin límites con que han sido provistas las cátedras, más bien a manera de simples empleos o ayuda de costas personales, que como un alto y noble ministerio social y patriótico*<sup>20</sup>.

Con respecto a la vida institucional podemos hablar de tres grandes etapas:

a- la primera esta básicamente conformada por la creación del Instituto. Durante la misma se da la Creación del Curso de Bachilleres .Es la etapa netamente organizativa del Instituto como tal en el transcurso de la misma se produce la anexión de la Institución a la Facultad de Filosofía y Letras aunque la misma solo durará un año.

b-En 1909 comienza la etapa de consolidación y organización. En ella comienza el trazado de las carreras que más tarde conformaran el alma de la institución. En ese mismo año 1909 se firma la primera Ley y el primer Decreto vinculados a la construcción de un edificio propio, situación que se prolongara hasta el año 2006.

c-Consideramos que tras la obtención del edificio propio-tras más de cien años de espera-marca el inicio de una nueva etapa, solo el tiempo dirá que continuidades y rupturas con respecto a la identidad institucional.

### **El Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales**

En el año 1953<sup>21</sup> se crea un curso de capacitación Docente en materias codificadas e Instrucción Cívica, esta cursada anual solo estaba disponible para abogados, doctores en Ciencias Jurídicas y Sociales y doctores en Ciencias Políticas .Cuatro años más tarde este curso daba origen al Profesorado en Educación Democrática<sup>22</sup>, que años más tarde paso a denominarse Profesorado de Educación Democrática y Ciencias Jurídicas<sup>23</sup> con nuevo plan de estudios. En el año 1974 se configuro el plan de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales que viene reestructurándose desde 2009 a raíz de nuevas propuestas jurisdiccionales léase Ciudad Autónoma de Buenos Aires ,y/o Ministerio de Educación de la Nación

### **El Seminario de Ciencias Políticas**

¿Por qué nos planteamos desde el Seminario de Ciencias Políticas un espacio de : investigación ,debate y reflexión sobre la enseñanza del derecho, la política y la relación con otras disciplinas? Porque, sin duda alguna es el espacio reservado para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario entre las asignaturas que posee la carrera. Compartimos el sentido propuesto por el primer rector Keiper su preocupación por formar ciudadanos de pensamiento independiente y más aun no perder de vista que formamos a quienes van a formar a alumnos de media y superior .Allí se pone de relieve que la labor docente en un campo tan amplio como lo es el nuestro implica conocimientos específicos del área de derecho pero en constante relación con la política, la historia, la filosofía, la economía, etc.

Este trabajo-no poco arduo-exige del docente en formación la adquisición de habilidades y hábitos de lectura, de debate, dialogo permanente y consultas con diversas fuentes con que van desde los textos clásicos hasta los medios de comunicación actual. Poner en juego el pensamiento crítico y enfrentarse a las subjetividades de cada uno y porque no decirlo sus propias debilidades y fortalezas tanto en las áreas específicas como metodológico-practicas.- El trabajo interdisciplinario se hace indispensable, en cualquier tipo de investigación, un ejemplo nos es suficiente: para investigar sobre PARTIDOS POLÍTICOS, no puedo dejar de lado su origen histórico, la ideología y las concepciones filosóficas que los inspiraron, su evolución histórica, sus concepciones económicas, el régimen legal en cada Estado, su encuadre Constitucional, etc. - Nada más que tomar en cuenta la lista que se redacta como “objeto” de la Ciencia Política en la reunión de la UNESCO de 1948, para entender el “porqué” de la enseñanza interdisciplinaria

Este ha sido el desafío que afrontamos cada vez que iniciamos un ciclo lectivo, y cuando proponemos el tema de investigación que tiene y tendrá indefectiblemente una mirada más allá de lo meramente jurídico-político...

---

<sup>20</sup> *Ibidem* ,Art5

<sup>21</sup> Decreto 3911/53

<sup>22</sup> Decreto 3665/57

<sup>23</sup> Decreto 6381/63

**Bibliografía**

**Loureau, Rene.** (1975). *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu Editores

**Souto, Marta- Mastache, Anahi-Mazza, Diana.** (2004) *La Identidad Institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V González*, Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V González Ediciones

Decreto presidencial S/N 26/1/1900

Decreto presidencial S/N 17/1/1903

Decreto presidencial S/N 28/1/1903

Decreto presidencial S/N 30/1/1903

Decreto presidencial S/N 14/3/1904

Decreto presidencial S/N 15/2/1909

Decreto presidencial S/N 1/12/1909

Decreto presidencial S/N 15/12/1912

**Alfonsín Raúl:** "Fundamentos de una República Democrática" ---EUDEBA

**Bidart Campos, Germán** " Tratado Elemental de Derecho Constitucional" --- EDIAR

**Bobbio Norberto y otros :** "Diccionario de Ciencia Política"

**Camilloni Alicia:** "El saber didáctico" --- PAIDOS

**Frigerio, Graciela,:** " Educar :ese acto político" --- PAIDOS

**Prelot Marcel:** " L a Ciencia Política"