

La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva

ANAHI MASTACHE¹ y ROALD DEVETAC²

RESUMEN

Este artículo busca compartir algunas reflexiones y propuestas para la acción en el marco de una formación jurídica basada en una didáctica analítica y reflexiva (Mastache y Devetac, 2016b).

Didáctica General es la primera asignatura del área en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, por lo cual constituye el primer acercamiento a las teorías de la enseñanza. Nuestro propósito central es la formación inicial o de base para el ejercicio del rol profesional docente en el nivel medio y superior en asignaturas vinculadas tanto al derecho como a la formación ciudadana, incluyendo el desarrollo de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes considerados necesarios para el ejercicio del rol.

En primer término, presentaremos nuestra postura sobre la formación y la enseñanza en general, y sobre la formación jurídica en particular: las distintas perspectivas sobre las ciencias jurídicas (Gordon, 2004; Witter, 1987), sobre las propuestas curriculares para la formación de profesionales del derecho (Casey, 2014; Zaikoski, 2015) y sobre la enseñanza y la evaluación en dichos espacios (Abdelnour Granada, 2014).

Intentaremos interpelar (teórica y prácticamente) las principales categorías didácticas pensando en las competencias requeridas para la docencia en ciencias jurídicas.

¹ Profesora Titular Regular de la asignatura Didáctica General en la carrera de Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: didacticageneral@derecho.uba.ar.

² Profesor Adjunto Regular de la asignatura Didáctica General en la carrera de Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Esperamos contribuir al debate sobre la formación jurídica y sus enfoques didácticos.

PALABRAS CLAVE

Formación jurídica - Formación docente - Didáctica analítica y reflexiva.

Legal training: a look from an analytical and reflexive didactic

ABSTRACT

This article seeks to share some reflections and proposals for action within the framework of legal training based on an analytical and reflexive didactics (Mastache and Devetac, 2016b).

General Didactics is the first subject of the area in the Faculty of Legal Sciences, so it is the first approach to theories of teaching. Our central purpose is the initial or basic training for the exercise of the professional teaching role at the middle and higher levels in subjects related to both law and citizen education, including the development of the knowledge, skills, abilities and attitudes considered necessary for the exercise of the role.

First, we will present our position on training and education in general, and on legal training in particular: the different perspectives on legal sciences (Gordon, 2004; Witker, 1987), on curricular proposals for the training of professionals (Casey, 2014, Zaikoski, 2015) and on teaching and assessment in these spaces (Abdelnour Granada, 2014).

We will try to interpellate (theoretically and practically) the main didactic categories thinking about the competencies required for teaching in the legal sciences.

We hope to contribute to the debate on legal training and its didactic approaches.

KEYWORDS

Legal training - Teacher training - Analytical and reflexive didactic.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en la presentación que los autores efectuaron en el marco del III Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, que tuvo lugar en esta Facultad en el mes de octubre de 2016. Su finalidad es compartir algunas reflexiones teóricas y propuestas para la acción en el marco de un planteo de formación jurídica basado en un enfoque de la didáctica que denominamos analítica y reflexiva (Mastache y Devetac, 2016b).

Didáctica General es la primera asignatura del área en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, por lo cual constituye el primer acercamiento a las teorías de la enseñanza, las cuales serán luego retomadas en materias posteriores. Nuestro propósito central es la formación inicial o de base de nuestros estudiantes para el ejercicio del rol profesional docente en el nivel medio y superior en asignaturas vinculadas no solo al derecho sino también a la formación ciudadana. Podría decirse que el propósito es el desarrollo de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes considerados necesarios para el ejercicio del rol.

En primer término, presentaremos nuestra postura con relación a la formación y a la enseñanza en general, y con referencias a la formación jurídica en particular. En este marco, incluiremos algunas reflexiones en torno a las distintas perspectivas sobre las ciencias jurídicas (Gordon, 2004; Witker, 1987), sobre las propuestas curriculares destinadas a la formación de profesionales del área (Casey, 2014; Zaikoski, 2015) y sobre la enseñanza y la evaluación en dichos espacios (Abdelnour Granado, 2014).

Intentaremos interpelar (teórica y prácticamente) las principales categorías didácticas pensando en las competencias requeridas por los profesionales en ciencias jurídicas para el ejercicio de la docencia. Con este fin, haremos hincapié en cuestiones tales como los propósitos de la formación, los contenidos de la enseñanza, las estrategias de enseñanza y evaluación. Para ello recurriremos a referencias provenientes de la enseñanza de las ciencias jurídicas y de la formación ciudadana, así como a nuestra experiencia en la formación de abogados para el desempeño del rol docente.

Esperamos contribuir con este trabajo al debate sobre la formación jurídica y sus enfoques didácticos.

II. NUESTRA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

Concebimos a la *docencia como una profesión* que requiere una formación específica para su desempeño. El profesor debe ser capaz, no solo de enseñar su asignatura de acuerdo con el posicionamiento que adopte en torno a las distintas posturas epistemológicas, metodológicas y didácticas, sino, a la vez, de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad. La capacidad de analizar el contexto (social, institucional) en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase (las formaciones que construye, las articulaciones que produce) (Souto, 2000) y de adaptar las estrategias pedagógico-didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen competencias centrales para un ejercicio “situado” de la docencia. Por lo tanto, la formación inicial para la docencia ha de incluir no solo una buena formación disciplinar y teórico-técnica en el campo de la didáctica (sin duda, imprescindibles), sino también el desarrollo de habilidades personales e interpersonales y un proceso de reflexión personal en torno a los sentidos atribuidos al derecho, a la ciudadanía y a su enseñanza y evaluación. En esta línea, consideramos que el proceso de “devenir docente” no se produce solo a través de la apropiación de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios ni de la adquisición de las capacidades y competencias propias del hacer experto, sino que además se requiere de la internalización de un *habitus* específico o, en otros términos, de un proceso de socialización que supone ciertas transformaciones identitarias con vistas a la adquisición de determinados “gestos” profesionales. En este sentido, toda formación inicial supone de manera más o menos explícita o implícita el desarrollo de los aspectos personales involucrados en la tarea.

En consecuencia, esperamos ofrecer a nuestros estudiantes oportunidades para su perfeccionamiento en estas diversas dimensiones, de modo que puedan ir construyendo una mirada que integre el interjuego de fenómenos cognitivos, afectivos, relacionales, grupales, institucionales y sociales que afectan la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

Ello requiere, sin dudas, de perspectivas teórico-epistemológicas que reconozcan esta diversidad y permitan su tratamiento didáctico. A continuación, trataremos de caracterizar esta postura en sus diversos elementos componentes.

Nos posicionamos en una concepción de *didáctica* que prioriza su capacidad *analítica y reflexiva* (Mastache y Devetac, 2016b); esto es, que trata de dar cuenta de las situaciones de enseñanza a partir de un pensamiento que busca comprender y reflexionar críticamente sobre lo que sucede, más que prescribir modos de actuación (Souto, 1987). En este sentido, nos alejamos de las corrientes que proponen una didáctica meramente instrumentalista en términos normativos o prescriptivos así como de quienes sostienen una propuesta crítica sin ofrecer herramientas para la acción. En discusión con ambos enfoques, buscamos que nuestros estudiantes puedan construir esquemas de acción profesional a partir del reconocimiento del campo de operación.

En segundo lugar, sostenemos que la efectividad de toda intervención pedagógica se vincula con la posibilidad de adecuar el propio estilo docente a las necesidades y demandas que plantea cada situación particular. Ello supone, en línea con lo mencionado previamente, trabajar sobre la base de que cada docente desarrolle un estilo personal, en un reencuentro consigo mismo y con las condiciones reales del contexto institucional y áulico en el cual trabaja. Nos posicionamos, pues, en una perspectiva *didáctica situada y contextualizada*, que trabaja en torno a situaciones concretas, singulares, que se desarrollan en un entrecruzamiento de variables de distinto nivel; esto es, una concepción de la didáctica que busca poner en articulación los conceptos generales con las situaciones particulares, que busca dar cuenta de lo singular con ayuda de marcos teóricos de carácter más universal (Mastache, 2013a).

En este sentido, pensamos nuestra propuesta como un proceso de *formación clínica* (Filloux, 1996; Ferry, 1990, 1997) más que de enseñanza, en tanto nos centramos en la situación personal de cada sujeto en formación (sus competencias, dificultades, estilo) e incluimos la autorreflexión como herramienta central. Para ello, hemos de ofrecer a los participantes la posibilidad de un involucramiento personal que los interpele en su subjetividad y que les permita entrar en relación con los saberes teóricos y técnicos, pero también con saberes sobre la práctica y sobre

los aspectos personales del rol. La teoría y sus modalidades de utilización, la elucidación de la realidad, el uso de herramientas metodológicas e intelectuales, el develamiento de la propia implicación, constituyen distintos tipos de “saberes en juego” (Mastache, 2012). De esta manera, en la medida de sus posibilidades y deseos, los asistentes pueden implicarse en un desarrollo personal y de construcción de la identidad profesional para la que se están formando. Ello requiere tratar de que los estudiantes se apropien de lo aprendido, de manera que puedan sentirse “creadores” (en sentido antropológico amplio), “autores” de aquello que enseñan, porque pueden “autorizarse” a hacer propio lo que han aprendido y a transmitirlo desde su propio lugar, en sus propios términos (Ardoino, 1993).

Otro aspecto a considerar es la complejidad de los ámbitos de desempeño docentes. Tanto la clase como la facultad o la escuela constituyen espacios de problemáticas que presentan atravesamientos múltiples, diversos, heterogéneos; son lugares de entrecruzamiento y sobredeterminación, donde se juegan y articulan a la manera de una trama lo subjetivo, lo grupal, lo institucional, lo social (Morin, 1990, 1997; Souto, 2000; Fernández, 1989). Ello supone el tratamiento de las cuestiones didácticas, pero también la inclusión de otras dimensiones que inciden en la tarea docente, tales como las problemáticas del aprendizaje, la gestión de los grupos de alumnos, las cuestiones normativas, la organización de la escuela y las características de las dificultades que se suceden en su seno, el contexto social y su incidencia en el aula.

De allí que pensemos la propuesta de formación *en términos de estrategia* más que de programa. Morin sostiene que mientras este último corresponde a “una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permitan el logro de los objetivos” (Morin, 1990:126), la estrategia “elabora uno o varios escenarios posibles. Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer su acción” (Morin, 1990:127). La estrategia implica un conjunto de criterios o directrices que orienta la acción para el logro de ciertos objetivos pero deja márgenes de libertad para modificarla y ajustarla a las necesidades y emergentes. De este modo, incorpora lo aleatorio, el azar, lo imprevisto, lo incierto, lo no planificado ni anticipado.

III. UNA MIRADA A LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

III.A. *LAS CIENCIAS JURÍDICAS*

De manera harto esquemática y retomando desarrollos como los propuestos por Witker (1987) o Gordon (2004), es posible distinguir dos grandes grupos de concepciones “típicas” (en el sentido weberiano) respecto del derecho:

1) El derecho como la norma jurídica. Si bien existen distintas formas de entender a la “norma jurídica”, lo más “típico” de esta concepción es la imagen del código como contenido único a enseñar. Puede aludir a la letra de la norma, a su espíritu (los motivos por los que esta fue sancionada, los problemas que intentó resolver) o a su interpretación doctrinaria. Pese a sus diferencias, esta perspectiva tiende a suponer una concepción del conocimiento jurídico como un saber ya dado, cerrado, cosificado, en tanto el objeto del derecho está preestablecido en la norma escrita. La relación entre teoría y práctica suele responder a la racionalidad técnica; la práctica es pensada como aplicación de la teoría.

El objetivo de enseñanza predominante en estos casos es que los alumnos “sepan” la norma; saber que se limita, en el extremo, a su memorización. Por consiguiente, desde lo pedagógico, esta concepción privilegiaría el método expositivo de enseñanza, la memorización como paradigma del aprendizaje y la repetición como constancia de lo aprendido.

2) El derecho como el análisis jurídico de la realidad. Lo típico de esta concepción es el “caso” como situación a resolver, lo cual supone una concepción del conocimiento jurídico como un saber a construir a partir de las normas jurídicas (las fuentes del derecho) y de las situaciones concretas (casos). Saber que, por lo tanto, no está preestablecido, pudiendo dar lugar, incluso, a construcciones distintas. La relación entre teoría y práctica responde predominantemente a una racionalidad que comprende los beneficios de la regulación; es decir que la práctica es considerada como una instancia de validación y reconstrucción de la teoría.

El objetivo de aprendizaje tiende a ser que los alumnos puedan resolver conflictos jurídicos, lo cual implicaría el análisis de las distintas

variables que componen el caso, su encuadre jurídico, la interpretación de la norma, etcétera. Desde lo pedagógico, esta concepción privilegia el método de casos, entendido en términos de resolución de problemas.

Gordon (2004) presenta una distinción similar al proponer la reorganización de los distintos modelos en tres grandes grupos: a) los tradicionales; b) el derecho como política, que incorpora una mirada sobre los aspectos políticos involucrados en el surgimiento, expansión y consolidación de las normas jurídicas, aun cuando no se hace cargo de la multiplicidad y heterogeneidad de lo político, y c) los modelos de enseñanza del derecho que incluyen el estudio desinteresado del derecho científico y social, las perspectivas críticas y la educación para el cambio social.

En lo que respecta a la formación de profesores en ciencias jurídicas, consideramos importante la creación de espacios para identificar, reflexionar y poner en debate las concepciones jurídicas y de enseñanza con las cuales se han formado como abogados. El propósito no es solo generar prácticas docentes más conscientes y reflexivas, sino también poner en discusión el lugar del derecho positivo en la formación básica. En tanto futuros docentes en escuelas medias o carreras terciarias que no forman especialistas en derecho, consideramos central que puedan poner en cuestión la perspectiva del derecho centrada en el litigio y la judicialización para incluir una percepción más amplia de los procesos sociales (Zaikoski, 2015) y además abrir a una concepción de la ciudadanía que pueda ir más allá de lo jurídico (Mastache y Devetac, 2014).

Por otra parte, es posible reconocer propuestas más centradas en las estrategias de enseñanza del derecho, con relativa independencia de la concepción en torno a la disciplina. En esta línea, se ubican los desarrollos en torno a las mejores prácticas para la enseñanza del derecho, que tienden a enfatizar la educación a través de la experiencia, en reemplazo de la enseñanza predominantemente discursiva más habitual en las universidades. Así, por ejemplo, Abdelnour Granados señala que *es imperioso pasar de un modelo tradicional, verbalista, discursivo y de requerimientos memorísticos mecanicistas, a un modelo activo, centrado en el estudiante, que le permita desenvolverse de forma competente en el ejercicio profesional y en la vida, y que su docente sea su "coach" o mediador de ese aprendizaje* (Abdelnour Granados, 2014:53).

Las propuestas de enseñanza del derecho más actuales tienden a incluir prácticas laborales reales (cuyo principal exponente es el *practicum*), pero también cursos basados en la simulación, en el estudio de casos o en experiencias de laboratorio. Casey (2014), por ejemplo, hace hincapié en la diferencia entre “aprendizaje experiencial” y “educación experiencial”, señalando que en esta última no se trata solo de generar aprendizajes a través de la experiencia sino de *un método de enseñanza activo que integra teoría y práctica mediante la combinación de la investigación académica con la experiencia real* (Adcock *et al.*, citando a Barnhizer, 2011, y Stuckey *et al.*, 2007, en Casey, 2014:77). En la misma línea, Maharg (2014) enfatiza la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje que incluyan la interdisciplinariedad y la simulación profesional en el marco de una comunidad de práctica.

III.B. CIUDADANÍA Y FORMACIÓN CIUDADANA

Suele pensarse a la ciudadanía en términos legales o políticos, vinculada a los derechos al sufragio y a la organización política.

Se denomina ciudadanía a la relación de carácter político que existe entre una persona y el Estado, y que le otorga a esa persona derechos y deberes de carácter especialmente políticos, como por ejemplo el derecho a elegir, ser elegidos y ocupar cargos públicos. Es un vínculo jurídico-político que une al individuo con el Estado y lo habilita a participar en su vida política, otorgándoles derechos e imponiéndoles obligaciones (Leoni, 2009).

No obstante, no es este su único sentido. Es ya clásica la trilogía establecida por Marshall: ciudadanía civil, política y social. Mientras la ciudadanía política es propia de las sociedades burguesas, en los inicios de la Modernidad ya se había introducido la idea de ciudadanía civil, vinculada al ejercicio de los derechos económicos. En 1950, el mismo Marshall introduce la noción de ciudadanía social, que permitiría a los más desfavorecidos integrarse a la corriente principal de la sociedad y ejercer efectivamente sus derechos civiles y políticos. Esta última incluye desde el derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica hasta el derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado de acuerdo con las pautas vigentes en la sociedad (Marshall y Bottomore, 1998:302). En una crítica a la trilogía de Marshall, Giddens (1982:171)

incluye un cuarto nivel: la ciudadanía económica, reflejada en los *derechos civiles económicos* de los trabajadores.

La ciudadanía, tal como se la conceptualiza en los textos más actuales (ver, por ej.: la recopilación efectuada por Benedicto y Moran, 2003), tendría una vertiente hacia los derechos individuales y otra hacia la pertenencia a la comunidad.

El concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular (Kymlicka y Norman, 1997:5).

Incluso, el *Diccionario* de la Real Academia Española define a la *ciudadanía* como: *Cualidad y derecho de ciudadano. /Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación. /Comportamiento propio de un buen ciudadano*. La tercera acepción daría cuenta de la necesidad de formación para la ciudadanía, en tanto que para ser parte del “conjunto de un pueblo” se requerirían determinadas características que harían al “buen” ciudadano.

El ejercicio efectivo de la ciudadanía exigiría el desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades para la comunicación, la resolución de conflictos, la tolerancia a la frustración, entre otras. Por ende, la *formación ciudadana* no podría quedar limitada a los derechos, deberes y obligaciones, rebasa lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico. En esta tarea, la escuela tendría un lugar central.

A nivel internacional, el denominado “*Informe Delors*” (Delors, 1996) plantea como primer pilar de la educación “*aprender a vivir juntos*”, al que acompañan “*aprender a conocer*”, “*aprender a hacer*” y “*aprender a ser*”. La conjunción de los cuatro genera, a nuestro entender, las bases de la formación ciudadana.

En Argentina, según la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006), la formación ciudadana constituye una de las finalidades centrales explícitas del nivel medio junto con la formación académica (preparación para los estudios superiores) y para el trabajo. En su artículo 30 establece que la Educación Secundaria *tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía*, e incluye entre sus objetivos:

Brindar una formación ética que permita a los/las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el

pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática...

Lo dicho supone el reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos, esto es, sujetos de derecho y miembros plenos de diversas comunidades –entre ellas, la educativa–, lo cual requeriría habilitar el ejercicio de sus derechos, promover el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía y la construcción de legalidades. En este sentido, si bien formar para la ciudadanía es objeto de algunos espacios curriculares, es una tarea que involucra toda experiencia escolar. La escuela (y la vida social) constituye una trama compleja en la que se juegan de manera inevitable múltiples conflictos de intereses, deseos, expectativas, que pueden considerarse oportunidades para la formación ciudadana y el aprendizaje de la convivencia pacífica. Gestionar ese vivir juntos implica intervenir en el juego de las posibles interrelaciones de los actores que actúan dentro de la escuela y desde afuera en su relación con ella.

A nivel institucional, se han ido desarrollando diversas propuestas: el trabajo con los estudiantes para la construcción de la normativa de convivencia, los Consejos de Convivencia con participación de alumnos, los Centros de Estudiantes y cuerpos de delegados de curso, por citar algunos.

Por otra parte, los aprendizajes vinculados a la ciudadanía no pueden definirse en términos sustanciales o discursivos. De hecho, más que las palabras, inciden en estos procesos las acciones de los docentes, sus modos de relacionarse con los otros, sus maneras de encarar los conflictos. En la formación ciudadana importan las habilitaciones a las palabras y al pensamiento, los valores en acción, lo que requiere de una lógica procedimental que incluya el ejercicio efectivo de los valores involucrados, lo cual exige –además– de condiciones contextuales.

Pero también es preciso señalar que no es suficiente contar con un desarrollo de capacidades adecuado, sino que es preciso disponer de contextos institucionales, de acción colectiva o grupal, donde la intersubjetividad dispare la suficiente motivación para que el comportamiento personal responda a impulsos de

integración y por lo tanto propicie que las perspectivas ética y política coincidan (Pereira, 2013:45).

Hacer explícita la enseñanza de la ciudadanía supone pensarla, establecer propósitos y objetivos y diseñar las estrategias para su logro. Todo ello supone un desafío a la formación de docentes.

IV. LOS DISEÑOS CURRICULARES: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CIENCIAS JURÍDICAS Y SU ENSEÑANZA

Con vistas a caracterizar las distintas lógicas que subyacen a los diseños curriculares, presentaremos brevemente la distinción planteada por J. M. Barbier (1999) entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión. Cada uno de ellos es diferente de los otros y trabaja sobre una hipótesis distinta (parcialmente falsa pero más o menos eficaz):

- *Mundo de la profesión (propio del trabajo)*: se trata de formar a través del trabajo mismo, del entrenamiento y de la ejercitación en las competencias que surgen a partir de los desempeños concretos.
- *Mundo de la enseñanza (propio del sistema educativo formal)*: trabaja sobre la hipótesis de la transmisión y la comunicación del saber y el conocimiento para su apropiación por el estudiante.
- *Mundo de la formación (propio de los espacios de formación profesional)*: la hipótesis de base es el desarrollo de capacidades que luego puedan ser actualizadas en estudios posteriores, en la vida cotidiana o en el mundo laboral.

La universidad, la formación docente o las escuelas técnicas, que proponen una formación orientada a una determinada profesión o campo laboral, oscilan habitualmente entre el mundo de la enseñanza y el de la formación.

Presentaremos a continuación de manera simplificada (y casi caricaturesca) el funcionamiento de los diseños curriculares y de la enseñanza según la hipótesis de base se ubique en la lógica de la enseñanza y/o de la formación.

La *lógica de la enseñanza* es propia de una perspectiva positivista tradicional, aun vigente –e incluso predominante– en muchas carreras de Derecho. Los planes de estudios se piensan en función de los saberes disciplinares, con asignaturas independientes que suelen ordenarse según

una lógica aplicacionista y tecnicista (primero las materias básicas; luego, las aplicadas, y recién hacia el final –cuando las hay–, las actividades de simulación y las prácticas). El resultado es una organización curricular de tipo mosaico o currículum agregado (Bernstein, 1985).

En las materias prevalece la lógica del contenido conceptual con predominio de clases magistrales o de resolución de ejercicios acotados a las temáticas del programa. El supuesto es que los estudiantes podrán recurrir a lo aprendido en otros contextos. No obstante, en la práctica, esta transferencia (tanto entre asignaturas como hacia el campo laboral) presenta dificultades y muchos de los saberes aprendidos permanecen como “conocimientos inertes” (Perkins, 2010).

Por otra parte, tampoco suele quedar resuelta la formación en competencias transversales o de orden práctico (Rojas y otros, 1997), que no se corresponden con las disciplinas académicas que constituyen el eje del plan de estudios. Capacidades tales como comunicación, negociación, liderazgo, manejo de la incertidumbre, no suelen encararse de manera explícita, aun cuando muchas veces se desarrollan de manera implícita junto con los modelos profesionales que se transmiten de forma inconsciente a través de procesos de identificación, conformando el “currículum oculto” (Jackson, 1992).

En las carreras que responden a la *lógica de la formación*, el eje pasa de los saberes disciplinares hacia el desarrollo del conjunto de saberes, habilidades y capacidades requeridos para el ejercicio profesional. En estos casos, los planes de estudios de Derecho tienden a adoptar una organización centrada en aprendizaje a partir de casos, sea como organización curricular o bien en situaciones intermedias (y más habituales), a partir de la inclusión de espacios curriculares destinados al desarrollo de las capacidades propias de la práctica profesional a lo largo del tiempo, incorporando materias integradoras o instancias de aprendizaje-servicio como requisito del plan de estudios. Un cambio importante es la ruptura con la lógica secuencial entre conocimientos básicos, aplicados y práctica preprofesional, en tanto tienden a ofrecer instancias curriculares que requieren de conocimientos aplicados, e incluso de prácticas, desde momentos más cercanos al inicio de las carreras. En cualquier caso, los planes de estudios tienden a acercarse a la lógica de los currículum integrados (Bernstein, 1985).

A nivel del aula, las metodologías de enseñanza suelen incluir en mayor medida simulaciones o trabajo con casos, con mayores grados de artificiosidad (Souto, 2007) en los momentos iniciales de la carrera. Ello supone la inclusión de saberes de distinto tipo: disciplinares, pero también sobre los casos o situaciones y sus contextos, y sobre las características de los campos de desempeño y sus exigencias, articulando los conocimientos teóricos con las habilidades prácticas. En consecuencia, los saberes experienciales y del oficio suelen ocupar un lugar central, lo cual lleva al desarrollo explícito de diversas capacidades (análisis de situaciones, evaluación de alternativas, trabajo en grupos, gestión de equipos, toma de decisiones).

Al enfrentarse a una situación desconocida a la cual debe dar una respuesta profesional o preprofesional, el estudiante necesita movilizar todo lo que sabe (saberes teóricos pero también habilidades procedimentales diversas, capacidades de análisis de la realidad, capacidades de comunicación e intercambio con otras personas, perspectivas éticas, sociales y políticas) así como buscar nuevos saberes que permitan mejorar la comprensión de la situación y la realización de las tareas solicitadas. Otra característica a señalar –y que agrega dificultad– es que toda propuesta de práctica profesional real (o que la reproduce adecuadamente) incluye incertidumbres, aspectos difusos, situaciones complejas, ambiguas o contradictorias, lo cual lleva al desarrollo de distintos cursos de acción y requiere la consiguiente generación de criterios para evaluar alternativas. Estas operaciones suelen exigir la utilización de diferentes enfoques y teorías e, incluso, de distintas disciplinas; de allí que sea habitual el trabajo conjunto desde varias asignaturas o la conformación de un espacio integrador. Al entrar en contacto con diversidad de paradigmas y posiciones teóricas (y, por ende, también con variedad de modelos de desempeño profesional), los estudiantes tienen la posibilidad de conocer las distintas perspectivas, analizarlas y elegir entre ellas. Además, en tanto estas propuestas pedagógicas requieren que la tarea sea encarada por varias personas, se propicia el trabajo colaborativo y constructivo y se facilita el desarrollo de las capacidades interpersonales que todo trabajo profesional requiere.

Por otra parte, la cercanía con la realidad profesional contribuye a que los contenidos tengan tanto significatividad social (dada por su

vinculación con los requerimientos propios del mundo de la profesión, y por su rigurosidad teórica y su importancia al interior de la disciplina) como subjetiva (por la posibilidad de otorgarles sentido en función de sus conocimientos previos, así como por el interés y el desafío que representan los nuevos).

V. NUESTRA PROPUESTA

V.A. *EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN*

Aun en el marco de una propuesta curricular agregada (Bernstein, 1985) y basada en la lógica de la enseñanza (Barbier, 1999), pensamos nuestra tarea docente en términos de construcción de dispositivos (Souto y otros, 1998) adecuados para que los estudiantes puedan desarrollar las capacidades requeridas para el ejercicio de la docencia.

Basándose en las conceptualizaciones de Morin (1990), Souto (1998) define al dispositivo como un *espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera* (Souto y otros, 1998:39).

El dispositivo se plantea como un organizador de condiciones (espacios, tiempos, materiales, tareas) y de acciones (de docentes y alumnos) en función de la intencionalidad pedagógica, en un pensamiento de estrategia que orienta las actividades pero deja libertad para ajustarlas a los cambios e imprevistos y acepta la multiplicidad de recorridos que pueden darse y de resultados que pueden alcanzarse. La autora piensa al dispositivo como un “provocador de transformaciones” (de relaciones interpersonales, aprendizajes sociales, conocimientos, reflexiones, etc.) y como un “organizador” que se propone desde lo técnico, pero que no desconoce (sino que, por el contrario, integra) las otras dimensiones en juego.

El dispositivo de formación que proponemos pretende colocar en el centro de la escena el rol profesional futuro, convirtiendo a la tarea, el desempeño y las condiciones en las que este se desarrolla en objetos de análisis y reflexión permanente. En consecuencia, nuestro propósito central es *facilitar una formación para el desarrollo profesional y personal de nuestros estudiantes que contribuya al afianzamiento de la construcción del rol docente –en un sentido básico pero sólido– en sus distintas dimensiones* (Mastache, 2013b).

Para el logro de este propósito incluimos a lo largo de la cursada una variedad de saberes: los estrictamente pedagógico-didácticos, los que permiten poner en práctica los saberes teóricos en relación con las situaciones de enseñanza de las ciencias jurídicas y la ciudadanía en variados campos de desempeño, los vinculados a la formación social, institucional y grupal, y los referidos a la formación de orden personal.

A modo de síntesis, buscamos que nuestra propuesta didáctica:

- Posicione a los abogados asistentes en el rol de Profesores en Ciencias Jurídicas que se desempeñan en una escuela y curso concretos donde dictan la asignatura correspondiente a formación para la ciudadanía.
- Reproduzca de manera verosímil situaciones reales, de manera de contemplar la variedad de aspectos involucrados en la tarea docente.
- Tenga tanto significatividad social como subjetiva.
- Permita el trabajo articulado entre la teoría y la práctica.
- Incorpore la consideración de la complejidad, las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones como aspectos naturales de las situaciones a resolver.
- Exija la integración disciplinar y de las distintas capacidades profesionales.
- Tenga en cuenta la diversidad de paradigmas y posiciones teóricas existentes en el campo profesional y ayude a los futuros profesionales a encontrar su propio lugar.
- Propicie el trabajo colaborativo y constructivo con los docentes y otros estudiantes.
- Ponga el acento en la dimensión formativa de la evaluación, de manera que favorezca instancias de análisis y reflexión con la finalidad de ir mejorando el proceso de apropiación de los distintos saberes.

V.B. LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El eje de la tarea se encuentra en la producción didáctica de los estudiantes, pensada de manera que permita la aparición de la singularidad

y favorezca que cada uno pueda realizar un recorrido personal. Estas producciones constituyen, además, instancias de evaluación.

En esta línea, la primera actividad es el acompañamiento a un grupo escolar en una jornada completa. La tarea les permite un primer acercamiento a la escuela con *ojos* de docentes, a la vez que les ofrece un contexto real que servirá de referencia en las siguientes tareas. A continuación, les proponemos una secuencia de actividades de planificación *como si* fueran los docentes a cargo de ese curso en la asignatura más cercana a su formación (derecho, formación para la ciudadanía). La planificación anual se desarrolla en pequeños de grupos de 2-4 personas. La consigna les plantea que son profesores que *trabajan de manera cooperativa (como sería lo deseable en toda institución escolar) y que acaban de recibir el nuevo diseño curricular*. Ni bien entregan la planificación anual, les solicitamos pensar –en el mismo grupo– un proyecto que integre algún tema de la asignatura (seleccionado de la Planificación Anual) con algún contenido vinculado a la formación para la convivencia. Por último, y tal como se haría en la realidad de una escuela, cada uno debe realizar individualmente un plan de clase, focalizando en algún momento del proyecto o en cualquier otro tema de la Planificación Anual.

Toda esta tarea es acompañada desde la enseñanza a través de la implementación de distintas estrategias didácticas que cumplen funciones diferenciadas y se articulan entre sí. Las asignaturas del Profesorado están organizadas en clases semanales teóricas (de noventa minutos) y prácticas (de tres horas).

a) *Espacios teóricos*: buscan introducir a los participantes en la incorporación y utilización de perspectivas teóricas que permitan comprender la simultaneidad de procesos y la multiplicidad de fenómenos y situaciones propias de los campos de desempeño que configuran todo acto de enseñanza, desde una perspectiva de la complejidad.

b) *Taller de producción didáctica*: un tiempo significativo de las clases prácticas se destina al trabajo con las producciones mencionadas.

c) *Laboratorios psicosociales*: se proponen para favorecer el entrenamiento técnico a través del ensayo de estrategias didácticas variadas en situaciones controladas, así como también para facilitar el desarrollo de microhabilidades indispensables en el ejercicio del rol docente

(observación y percepción, comunicación, coordinación, dar y recibir *feedback*, dar y recibir ayuda).

d) *Espacios para la reflexión personal*: en distintos momentos del curso se proponen consignas para que cada uno se constituya como objeto de análisis y reflexión con vistas a favorecer la formación personal y reflexiva. Para esta tarea cuentan con dos recursos didácticos de uso exclusivo de los estudiantes y que acompañan todo el proceso:

- *Diario Personal de Itinerancia*: se proponen diversas consignas que promueven la reconstrucción de la propia historia de formación, así como el impacto que van teniendo las distintas actividades académicas. Lo escrito facilita la generación de la distancia requerida para la reflexión sobre la propia práctica, a la vez que permite contar con un registro sobre el que es posible volver con nuevos análisis.
- *Guías de evaluación y autoevaluación*: si bien algunas guías facilitan el conocimiento de los aspectos en los que serán evaluados y, en ese sentido, constituyen una guía orientadora de la tarea y permiten contrastar la propia percepción con la que devuelve el docente desde su saber experto, no es esta su principal función. Estas están pensadas especialmente para favorecer el entrenamiento en la autoevaluación como un medio central para el autoconocimiento y para el reconocimiento de los avances y de las dificultades que subsisten. También hemos generado guías que les permiten autoevaluarse en diversas competencias de orden personal e interpersonal que los docentes no evaluamos; estas buscan ayudarlos a reconocerse y pensarse sobre aspectos tales como los aprendizajes logrados sobre el rol profesional docente, el desarrollo de habilidades metacognitivas, el conocimiento de sí mismo (toma de conciencia de las características del propio rol de aprendiz y del modelo docente interiorizado) y la participación en el grupo de trabajo (habilidades psicosociales de negociación, escucha, participación colaborativa).

Mientras las clases teóricas tienden a organizarse como espacios de exposición de teorías, las clases prácticas suelen organizarse de manera variable con vistas a cubrir el resto de las tareas señaladas. No obstante,

esta división entre teóricos y prácticos no es siempre tan tajante, pudiendo reconocerse espacios teóricos al interior de las clases prácticas y realización de laboratorios o instancias de producción diversas en las clases teóricas.

La perspectiva grupal con la que trabajamos permite que tanto los equipos como la comisión de trabajos prácticos en su totalidad se conformen como espacios de *contención*, favorecedores de la tolerancia a la frustración que implica conocer y descentrarse para permitir repensarse. Además, el grupo cumple un papel central en la posibilidad de análisis, en tanto permite incorporar diferentes sentidos que cuestionan las interpretaciones personales.

Amerita también unas palabras el tratamiento de los contenidos conceptuales, en tanto la asignatura se organiza en torno a la secuencia de actividades. Como las producciones propuestas requieren abordajes integrales, la secuenciación temática se aleja de la lógica lineal; por el contrario, se desarrolla de manera holística y recursiva, con focalización sucesiva en distintos aspectos de acuerdo con la lógica de la actividad, sin perder de vista la totalidad. Podríamos decir que se trata de una secuenciación *según las etapas de un procedimiento propio de la práctica profesional* (Mazza, 2013:353).

Nuestra tarea como docentes es la de generar las condiciones para los aprendizajes y coordinar las actividades. Tutorizamos las producciones, estimulamos los desarrollos, recomendamos recursos, ayudamos en la organización, hacemos señalamientos ante los obstáculos, damos *feedback*, compartimos nuestras decisiones didácticas. En este sentido, nuestra tarea docente se acerca al rol del formador más que al de enseñante.

V.C. LA EVALUACIÓN

La evaluación se desarrolla durante todo el proceso y tiende permanentemente a lograr mejoras en los procesos de enseñanza del equipo de cátedra y de aprendizaje de los estudiantes, en situaciones grupales e individuales. En este sentido, predomina la evaluación formativa (Litwin, 2008; Camilloni, 2004) y lo que denominamos “una evaluación integrada

a la enseñanza” (Mastache y Devetac, 2016a). Hemos ido avanzando en una propuesta de evaluación que combina:

- Las entregas de las producciones ya mencionadas, algunas grupales y otras individuales,
- y un coloquio final individual para el cual cuentan con consignas previas.

En las tres producciones mencionadas más arriba se consideran para la evaluación, no solo la corrección, pertinencia y precisión del plan presentado, sino también otros dos elementos:

- La fundamentación de las decisiones tomadas, la cual debe tener al menos tres vertientes, aun cuando el peso relativo de cada una pueda ser variable: los rasgos del grupo observado, las posturas teórico-epistemológicas sobre los contenidos a enseñar (la perspectiva en torno a las ciencias jurídicas, la formación ciudadana) y las posturas teórico-conceptuales en torno a la didáctica (criterios utilizados para seleccionar contenidos, actividades). También aceptamos la inclusión de otros factores en la justificación, tales como la factibilidad, los recursos disponibles, etc.
- Una breve reflexión individual sobre la experiencia realizada en la cual puedan retomar aquello que cada uno considere más útil para dar cuenta del camino recorrido a lo largo del trabajo en su proceso de desarrollo como profesional de la docencia (cuestiones que aprendieron sobre sus habilidades para el rol docente, desarrollos logrados, limitaciones percibidas).

El coloquio final, por su parte, busca que los participantes puedan dar cuenta: (1) de la fundamentación teórica, metodológica y epistemológica que sustenta las decisiones tomadas en los trabajos previamente mencionados, y (2) de su desarrollo personal en la construcción del rol profesional a partir de una reflexión crítica sobre su participación en las actividades de la cursada.

Los instrumentos de evaluación diseñados y puestos en juego permiten triangular entre las distintas fuentes informativas (producciones escritas individuales y grupales, resolución de guías de autoevaluación, intercambios en procesos de coevaluación, presentaciones orales), lo cual enriquece las instancias de análisis y toma de decisiones que son de vital

importancia en los procesos de evaluación formativa. Favorecen también una triangulación entre las miradas de los distintos actores intervinientes en las diferentes instancias evaluativas: *autoevaluaciones* (en los procesos de reflexión de cada producción y en el coloquio final), *coevaluaciones* (durante el trabajo grupal) y *heteroevaluación* (por parte del equipo docente en las tutorías de los trabajos grupales e individuales y en la instancia del coloquio final) (Devetac, 2002).

No podemos dejar de mencionar que la propuesta nos permite realizar en forma continua (a lo largo y al final de cada cuatrimestre) no solo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sino también la *evaluación de la enseñanza* por parte del equipo de cátedra. Esto se da en las instancias de retroalimentación con los estudiantes a lo largo del cuatrimestre y en las encuestas realizadas al final de este, que sirven como base para el trabajo en los espacios de análisis y reflexión de las reuniones de cátedra.

V.D. LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES: LOGROS Y DIFICULTADES

En el período de tiempo en que venimos implementando esta propuesta pedagógica nos hemos encontrado con distintas reacciones por parte de los estudiantes.

En primer término, podríamos decir que existe una “sorpresa académica” frente a la propuesta, por encontrarse con una situación de formación muy disruptiva con referencia a su carrera de abogados y aun a las primeras materias del profesorado. Entre las cuestiones que les resultan “novedosas” podemos mencionar:

- La exigencia del desarrollo de trabajos prácticos en grupo y la consiguiente generación de nuevas formas de vincularse con sus pares;
- un rol diferente de los docentes (esencialmente de las clases prácticas) que actúan como tutores del trabajo grupal;
- la incorporación explícita de “otros” saberes que les resultan extraños y difícil de abordar (como los vinculados al autoconocimiento);
- una propuesta de evaluación integrada a la enseñanza (sin parciales, sin tener que dar cuenta de la lectura y de la teoría de manera tradicional).

A poco de iniciar el cuatrimestre, los estudiantes valoran especialmente la jornada de inmersión en una escuela secundaria que les permite entrar en contacto con una situación concreta de vida escolar. Esta tarea los moviliza, les posibilita desnaturalizar algunas ideas bastante idealizadas de la escuela y, esencialmente, les facilita una toma de conciencia sobre lo que sucede efectivamente en una escuela y en un aula particular, permitiéndoles reconocer sus reacciones reales y potenciales como futuros docentes y su posicionamiento en el proceso de formación para un nuevo rol (el ser docentes).

Otro aspecto que los estudiantes resaltan como positivo, una vez que logran entender la lógica, es el dispositivo de tutoría que se implementa en las clases prácticas.

Una de las dificultades más notorias y reiteradas es el trabajo en grupo. Si bien se valora la tarea en el pequeño equipo por tratarse de una realidad laboral concreta en la organización escolar, nuestros estudiantes están más bien acostumbrados a un trabajo de tipo individual y cuentan con escasa experiencia en la conformación de grupos de estudio y producción. La formación individualista de la carrera de derecho es un obstáculo para estos propósitos y es uno de nuestros mayores desafíos lograr que todos los equipos de trabajo puedan trabajar armoniosamente y generar productos con los que se sientan satisfechos. En este proceso prestamos especial atención al desarrollo de las habilidades de escucha activa y de negociación.

Otro importante desafío es la formación personal de cada uno de los miembros de la cátedra en tanto, desde nuestros distintos roles, debemos poder demostrarles la importancia de la formación personal para el rol docente, no solo compartiendo marcos teóricos y/o coordinando acciones concretas, sino también demostrando con nuestro posicionamiento epistemológico, de acción y axiológico, el valor de la formación personal de un educador. Nuestras distintas trayectorias de formación y profesionales así como nuestras diferentes personalidades se ponen en juego en este desafío permanente.

VI. PARA ABRIR EL DEBATE

Hemos intentado compartir nuestro posicionamiento y nuestras elecciones como profesionales de la docencia en la formación de profesores

universitarios en ciencias jurídicas, con el propósito de abrir el debate sobre los modelos de formación en el campo del derecho.

Partimos de explicitar nuestra concepción del profesor como un profesional que debe actuar en contextos complejos (Morin, 1990, 1997; Souto, 2000; Fernández, 1989) para lo cual requiere del desarrollo de un conjunto de competencias. Por lo tanto, consideramos que la formación inicial para la docencia ha de incluir no solo una buena formación didáctica, sino también el desarrollo de habilidades personales e interpersonales y un proceso de reflexión personal en torno a los sentidos atribuidos al derecho, a la ciudadanía y a su enseñanza y evaluación. De allí que pensemos la propuesta de formación en términos de estrategia más que de programa (Morin, 1990:126/7).

Aclaremos también nuestra perspectiva en torno a la didáctica, haciendo especial hincapié en su capacidad analítica y reflexiva (Mastache y Devetac, 2016b) y en una mirada situada y contextualizada (Mastache, 2013a), lo cual nos llevó a considerar nuestra propuesta como un proceso de formación clínica (Filloux, 1996; Ferry, 1990, 1997).

Señalamos también la importancia de que quienes se forman como profesores en ciencias jurídicas cuenten con espacios para identificar, reflexionar y poner en debate las concepciones jurídicas (Witker, 1987 o Gordon, 2004) con las cuales se han formado. Por un lado, es importante que puedan poner en cuestión la perspectiva del derecho centrada en el litigio y la judicialización para incluir una percepción más amplia de los procesos sociales (Zaikoski, 2015). En igual sentido, creemos importante abrir a una concepción de la ciudadanía que pueda ir más allá de lo jurídico (Mastache y Devetac, 2014), incluyendo una vertiente hacia los derechos individuales y otra hacia la pertenencia a la comunidad (Benedicto y Moran, 2003; Kymlicka y Norman, 1997), lo cual supone hacer lugar a lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico.

Por otra parte, y en igual sentido, sostenemos la necesidad de que nuestros estudiantes puedan reflexionar sobre sus concepciones didácticas. Los aprendizajes vinculados a la ciudadanía no pueden definirse en términos sustanciales o discursivos; importan las habilitaciones a las palabras y al pensamiento, los valores en acción, lo que requiere de una lógica procedimental que incluya el ejercicio efectivo de los valores

involucrados, lo cual requiere –además– de condiciones contextuales. Ello exige que los futuros profesores desarrollen habilidades para incluir estrategias didácticas no tradicionales (Casey, 2014; Maharg, 2014), donde han de desempeñar un rol de mediadores de los aprendizajes (Abdelnour Granados, 2014:53).

Con vistas a caracterizar nuestra propuesta didáctica, presentamos la distinción planteada por Barbier (1999) entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión, y el funcionamiento “típico” de los diseños curriculares y de la enseñanza según la hipótesis de base se ubique en la lógica de la enseñanza y/o de la formación. En este marco, presentamos el dispositivo (Souto y otros, 1998) de enseñanza que construimos con vistas a que los estudiantes puedan desarrollar las capacidades requeridas para el ejercicio de la docencia. Este pretende facilitar el desarrollo profesional y personal de los estudiantes con el propósito de contribuir a la construcción de su rol docente (Mastache, 2013b), razón por la cual privilegiamos la formación por sobre la enseñanza. Para ello recurrimos a variedad de saberes y propuestas didácticas que hemos presentado de manera condensada. El eje de la tarea se encuentra en la producción didáctica de los estudiantes. La evaluación, predominantemente formativa (Litwin, 2008; Camilloni, 2004), se desarrolla de manera integrada a la enseñanza (Mastache y Devetac, 2016a) a cargo tanto de los docentes como de los propios participantes. En este proceso, el grupo de pares cumple un papel central, en tanto permite incorporar diferentes sentidos que cuestionan las interpretaciones personales. Los docentes, por nuestra parte, ocupamos el rol de formadores: generamos las condiciones para los aprendizajes, coordinamos las actividades y facilitamos el desarrollo de la tarea.

Por último, hicimos algunas referencias a los resultados obtenidos. Señalamos la “sorpresa académica” que manifiestan los participantes al conocer la propuesta, los aspectos particularmente valorados (como la jornada de inmersión en una escuela secundaria y el ejercicio de un rol docente diferente por parte de los integrantes del equipo). Por otra parte, el trabajo en grupo constituye una de las dificultades más notorias y reiteradas, pese a ser ampliamente valorado.

La enseñanza es una tarea sin dudas compleja que nos proporciona satisfacciones pero también nos genera desafíos permanentes. Por un

lado, sostener nuestra formación personal. Por otro lado, perseverar en la búsqueda de un dispositivo de enseñanza suficientemente bueno para el desarrollo de las capacidades de orden personal e interpersonal en el marco de un profesorado. Si bien creemos que hemos ido generando estrategias valiosas en esta línea, esperamos poder seguir construyendo propuestas cada vez más ajustadas a las necesidades, tanto de nuestros estudiantes como de la sociedad en la cual se insertarán como docentes.

Es nuestro deseo que este trabajo nos permita abrir un intercambio con los lectores que nos enriquezca en términos personales y profesionales, en especial porque la labor docente nos interpela no solo en términos profesionales sino también éticos y políticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDELNOUR GRANADOS, R. M., "Enseñar a aprender Derecho", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, número extraordinario 2014, vol. 12, nro. 3, pp. 65-91.
- ARDOINO, J., "Diálogo a varias voces, a propósito del sujeto", en *Revue Pratiques de Formation (Analyses)*, nro. 23, traducido por Sylvia Ávila Hernández, México DF, Dirección de Extensión y Difusión Universitarias, Universidad Iberoamericana, 1993.
- *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- BARBIER, J. M., *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- BENEDICTO, J. y M. L. MORÁN (coords.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud, 2003.
- BERSTEIN, B., "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*, nro. 15, Bogotá, primer semestre de 1985.
- CAMILLONI, A., "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", en *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, 2004.
- CASEY, T., "Reforming the legal curriculum: Integration into the practice", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, número extraordinario 2014, vol. 12, nro. 3, pp. 65-91.

- DELORS, I. y otros, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.
- DEVETAC, R., "Autoevaluación y coevaluación en secundaria", en *Novedades Educativas*, año 14, nro. 135, marzo de 2002, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DEVETAC, R. y A. MASTACHE, "Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las ciencias jurídicas", en *II Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas"*, Luján, Universidad Nacional de Luján-Universidad Nacional de Villa María, 2015.
- FERNÁNDEZ, A. M., *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- FERRY, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990.
- *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- FILLOUX, J. C., *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Noveduc, 1996.
- GIDDENS, A., *Profiles and Critiques in Social Theory*, London, Mac-Millan, 1982.
- GORDON, R. W., "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 91-116.
- JACKSON, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992.
- KYMLICKA, W. y W. NORMAN, "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *Agora*, nro. 7, invierno de 1997.
- LEONI, S., "Sociedad, Ciudadanía y Democracia: tres conceptos diferentes y un tema en común", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero de 2009.
- Ley 26.206 de Educación Nacional de 2006.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MAHARG, P., "Death masks and professional masks: community, values and ethics in legal education", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, número extraordinario 2014, vol. 12, nro. 3, pp. 65-91.
- MARSHALL, T. H. y T. BOTTOMORE, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza, 1998.

- MASTACHE, A., *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2012.
- “La didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes”, en MALET, A. M. y E. MONETI (comps.), *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*, Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc, 2013(a).
 - *Didáctica General. Programa*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2013(b).
- MASTACHE, A. y R. DEVETAC, “El desafío de la enseñanza de la convivencia”, en *I Encuentro Internacional de Educación*, Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, 2014.
- “Una propuesta de evaluación integrada a la enseñanza”, en *1^{as} Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, La Plata, Dirección de Capacitación y Docencia y Especialización en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata, 2016(a).
 - “La formación personal: un desafío en la formación de educadores”, en *Segundas Jornadas Nacionales “Didáctica y Didácticas”*, Bahía Blanca, Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades y la Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur, 2016(b).
- MAZZA, D., *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*, Buenos Aires, Eudeba, 2013.
- MEIRIEU, P., *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes ediciones, 1998.
- MILLOT, C., *Freud, antipedagogo*, Barcelona, Paidós, 1982.
- MORIN, E., *Introduction a la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, 1990.
- “Sur la transdisciplinarité”, en *La Revue du MAUSS*, nro. 10, *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, 2^o sem. 1997, pp. 21-29.
- PEREIRA, G., “Justicia, comunidad y literatura”, en SOUTHWELL, M. y A. ROMANO (comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires, UNIPE, 2013.
- PERKINS, D., *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- Real Academia Española, *Diccionario*, disponible [en línea]: <www.rae.es>.
- ROJAS, E. y otros, *Fuentes para la transformación curricular*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.
- SOUTO, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1987.
- *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2000.

- SOUTO, M., “Alguna nota sobre la investigación clínica en educación y formación”, en *Cuadernos de Cátedra Didáctica II*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2007.
- SOUTO, M., L. GAIDULEWICZ y D. MAZZA, “El dispositivo en el campo pedagógico”, en *Cuadernos de Cátedra Didáctica II*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1998.
- WITKER, V. J., *Metodología de la enseñanza del derecho*, Bogotá, Temis, 1987.
- ZAIKOSKI, D., “Educación jurídica en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam: entre la reforma del plan de estudios y los requerimientos de los estudiantes”, en *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. XII, nro. 12, diciembre de 2015, General Pico, La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 109-130.

Fecha de recepción: 16-4-2017.

Fecha de aceptación: 13-8-2017.