

Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del Derecho

DAVID MANUEL MOSQUERA SCHVARTZ¹

RESUMEN

El presente artículo desarrolla brevemente los problemas epistemológicos a los que se enfrentan los docentes en la planificación de la enseñanza del Derecho. Estos problemas afectan a la totalidad del proceso de enseñanza. Algunos son propios de la construcción del contenido enseñado, mientras que otros tienen relación con las dificultades que conlleva transformar un contenido disciplinar en un *saber enseñado*. En todos los casos, el docente debe realizar un esfuerzo de superación de estos obstáculos, desarrollando una estrategia didáctica que le permita llevar a cabo con éxito la tarea de enseñar todo a todos.

PALABRAS CLAVE

Epistemología - Didáctica - Derecho.

Epistemological problems on the planning of Legal Education

ABSTRACT

This article explains briefly the epistemological problems that teachers face in the planning of Law education. These problems affect di-

¹ Abogado y profesor en Ciencias Jurídicas, maestrando en Docencia Universitaria UBA, docente auxiliar de primera en "Epistemología y metodología de la investigación" de la cátedra de Nancy Cardinaux en la Facultad de Derecho de la UBA, docente auxiliar de segunda en "Teoría del Delito y Sistema de la Pena" de la cátedra de

rectly the whole teaching process. Some problems are related to the construction of the content, while others are related to the difficulties of transforming a disciplinary content into a college textbook. In all cases teachers must overcome these difficulties and they also need to develop a didactic strategy to handle the task of teaching all to everybody successfully.

KEYWORDS

Epistemology - Didactic - Law.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca repreguntarse cuáles son las dificultades epistemológicas cuando planificamos la enseñanza del Derecho, sea cual sea la rama o especialidad. Incluso en qué medida controlamos los contenidos que elegimos para enseñar y los que efectivamente enseñamos.

La epistemología cumple una importante función al momento de planificar la enseñanza, tanto en el derecho como en otras disciplinas, y para autores como Fenstermacher (1989) resulta ser una de las dimensiones esenciales para una “buena enseñanza”.

Un buen docente hace uso de herramientas propias de la epistemología cuando: 1) analiza y cuestiona la validez e interpretación de los contenidos de la disciplina (Bachelard, 2000); 2) cuando preconstruye (Chevallard, 2009) un plan de acción para asegurar las condiciones que permitirán a los educandos reconstruir el contenido enseñado. La racionalidad del proceso de enseñanza se encuentra comprometida por las nociones y controles epistemológicos que el docente ejerza.

Es por ello que este ensayo propone no sólo reflexionar sobre las decisiones de contenido epistemológico que tomamos los docentes de derecho en la planificación de nuestro trabajo, sino también advertir algunas dificultades que no siempre llegamos a percibir correctamente.

Alejandro Alagia en la Facultad de Derecho de la UBA, profesor de “Elementos de Derecho Procesal Penal y Garantías del Proceso” para la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana (orientaciones: función policial y comunicaciones) del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, profesor titular de enseñanza media, asesor en aplicación evaluativa del Ministerio de Educación CABA (ICCS-2009). drdmms@gmail.com.

VALORACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LOS CONTENIDOS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ¿QUÉ MERECE SER ENSEÑADO?

No todo contenido merece ser enseñado, sino solo aquello que reviste la relevancia, precisión y necesidad acorde con lo que prescribe el currículum. Este es el primer control epistemológico que ejerce el docente al preguntarse: ¿qué es lo que puede ser enseñado? ¿Hay algo valioso para ofrecer? Y en su caso, ¿cuál es su valor?

El valor que les revista el docente a los contenidos tendrá efectos en las representaciones sociales que construya el alumno respecto de dichos contenidos. Si se le adjudica carácter científico a contenidos que no han sido obtenidos sobre la base de un método científico, o se afirma la validez de una investigación científica en un universo distinto al investigado o se extiende su validez a ámbitos ajenos a aquel que fue investigado (por ejemplo cuando se cree que los resultados de investigaciones sociales realizadas en Europa son válidas también para describir nuestra realidad sin tener en cuenta las diferencias sociales, culturales y económicas entre la investigación y la realidad que se trata de describir).

La importancia de los contenidos no emana de la voluntad del docente, sino de los criterios según los cuales la comunidad académica, ya sea científica o disciplinar, le otorga validez a dichos contenidos. Por lo contrario, si la validez de los enunciados dependiera solo de lo dicho por el maestro, en nada se diferenciaría la enseñanza en el aula de una reunión de una secta (Cardinaux y Palombo, 2007).

La pregunta sobre la validez de los contenidos debe empezar a responderse al momento de planificar (Chevallard, 2009). El propio docente debe ser consciente de que en el aprendizaje no solo se juegan los contenidos enseñados, sino también aquellos que constituyen la formación anterior del alumno, por lo que a la validez anteriormente reseñada de los contenidos, se le suman los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2000) en el acceso a dichos contenidos.

Se trata de una tarea de construcción (aproximarse con rigor epistemológico al saber disciplinar), preconstrucción (creación de un objeto didáctico que reemplace al saber disciplinar, sin traicionarlo, y que permita al alumno un acercamiento al saber disciplinar) y reconstrucción

(los procesos de *asimilación* y *acomodación* [Piaget, 1991] que realizarán los alumnos para internalizar los contenidos).

Por otro lado, el control epistemológico que aquí se propicia no puede ser delegado al autor de ningún libro, ya que el docente estaría entregando por completo el control del contenido a un tercero, reemplazando el objeto didáctico (la construcción creada por el docente que permite al alumno aproximarse al contenido), por un constructo generado por alguien que no estará presente en la clase (incapaz de reformular las actividades y los contenidos a los alumnos reales). No existe una única manera de aprender por lo que tampoco existe una fórmula para enseñar, y un libro o la bibliografía no puede reemplazar el trabajo docente.

Ello no implica despreciar o no utilizar los libros escritos por juristas, sino que debe tenerse en cuenta que el autor de dichos libros realiza una interpretación del saber disciplinar al que estaremos atados y seguiremos ciegamente si es nuestra única fuente de contenido enseñado. Estaremos engañándonos si creemos que meramente repetirlo implica automáticamente reproducir conocimiento válido. El trabajo del docente quedará relegado a una suerte de “teología laica” si su única función es la mera reproducción de textos, relegando al aprendizaje en la mera repetición memorística de estos.

Pertenece al campo de la epistemología también el repensar aquellas preguntas, problemas o hechos que dieron origen al contenido que se desea enseñar. Una disciplina no se genera de manera espontánea. En el caso de la disciplina del derecho, la organización jurídica de una sociedad no se realiza por capricho o azar, sino que tiene su origen en preguntas profundas de la cultura que se reiteran en la historia de la humanidad. Tales preguntas nos introducen como sujetos en la cultura, y son estas las que nos hacen partícipes de la cultura humana (Meirieu, 2001). Ello resignifica el contenido, lo contextualiza, lo dota de sentido para el alumno.

Además de lo ya advertido, la propia acumulación del conocimiento disciplinar también puede redundar en un obstáculo epistemológico (Bachelard, 2000). Al igual que en otras disciplinas, el conocimiento que actualmente ha alcanzado el estatus de legítimo por parte de una comunidad académica obstaculiza tanto la creación de nuevos contenidos como

la propia metodología de la enseñanza. La presentación de un conocimiento como acabado impide al alumno reflexionar y repensar la disciplina, ya que cualquier otro posicionamiento sería disciplinariamente erróneo. Si bien esto permite a la disciplina mantener una estabilidad interna, también demora cualquier cambio. Ello nos lleva a preguntarnos sobre el espacio que ocupa el pensamiento crítico dentro de la enseñanza de nuestra disciplina, ya que el excesivo recelo por mantenerla inalterada también impide repensarla de manera crítica, incluso aplicar lo que ya se conoce, o se considera válido como conocimiento en ese momento, de manera distinta a lo que lo hace el referente teórico estudiado. Si bien es difícil que los alumnos realicen innovaciones teóricas dentro de la disciplina jurídica durante su trayecto formativo, de alguna manera la acumulación de contenido disciplinar, cuyo nombre “disciplinar” proviene del disciplinamiento y estructuración mental que generan dichos contenidos al momento de ser aprendidos, dificulta que en el futuro el profesional exalumno piense en términos distintos a los que ha estudiado.

A nivel de la metodología de la enseñanza, considerar a los contenidos jurídicos como acabados y finales también impide repensar estrategias de enseñanza distintas a la mera reproducción de los contenidos. ¿Qué sucedería si por la interacción con los alumnos termino por replantearme la validez de los contenidos que enseñé sin tener herramientas para poder sostener de manera última y eficaz su actual validez? Enfrentarse a esta pregunta implica también reconocer la temporalidad y, en algunos casos, fragilidad de los contenidos disciplinares, especialmente en disciplinas como la jurídica que tienen serias dificultades para considerar que lo que se enseña, las categorías de análisis de las leyes reseñadas y elaboradas por juristas, tengan validez científica. En cambio, una forma de esquivar esta pregunta consiste en una enseñanza que meramente reproduzca los contenidos, siendo la clase magistral una estrategia útil para esta empresa. En este sentido, el pensamiento crítico como metalenguaje que revisa de manera constante los contenidos disciplinares y los datos de la realidad que lo sustentan se transforma en la mera reproducción de las críticas realizadas por los autores cuyos trabajos se consideran válidos disciplinariamente. Es de esta manera que este pensamiento crítico se queda en la mera reproducción de las opiniones de otros, descartando a los alumnos como

productores de sus propias críticas y, por ende, impidiendo que dialoguen con los contenidos para poder aprenderlos.

La incorporación de aprendizajes no deja inalterado al alumno, sino que lo transforma, lo modifica, tanto en la forma de ver el mundo como a sí mismo. Vale la pena reseñar que en el desarrollo de la Criminología Crítica, algunos autores llegaron a poner en duda su carácter de *criminólogo*, como sucedió con Darío Melossi (1982) y Paul Hirst (1975), al no poder conciliar sus críticas a la criminología con su propio rol de *criminólogo*, renunciando a pertenecer a dicha categoría. El conocimiento que construyeron modificó incluso su autopercepción como individuos.

El pensamiento crítico resulta todo un reto en su introducción en la enseñanza del derecho si los alumnos se aferran a una determinada concepción de *legitimidad* de las instituciones de control social, como si fuera absoluta. Para aproximarse a dichos temas se requiere una propuesta didáctica que trate de desarticular las creencias y conocimientos protodisciplinarios previos de cada uno de los alumnos (Litwin, 1998), pero que a su vez no trate de domesticar su pensamiento.

La falta de sustento empírico de muchos de los contenidos en la enseñanza del Derecho también resulta ser una dificultad que se encuentra dentro del campo de la epistemología. El docente, al momento de planificar y de preconstruir el objeto didáctico que presentará a los alumnos (Chevallard, 2009), no puede desconocer la existencia o ausencia de datos empíricos que sustenten las afirmaciones que realizará frente a sus alumnos, siempre y cuando decida dotar a los contenidos de una validez científica. En caso de no existir, o de tratarse de posicionamientos filosóficos, o meras opiniones de los autores, resulta propio de una buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) aclarar su grado de validez a los alumnos. Por más que la teoría nos parezca valiosa, no puede el docente imponer validez al conocimiento por su propio deseo de considerar algo que no es, o al menos no es así por las consideraciones de validez de la propia comunidad científica en ese momento histórico determinado.

También es posible que los contenidos que el docente considera comprensibles no lo sean para los alumnos. El aprendizaje, como la reconstrucción de los contenidos a partir de conocimientos previos, exige que el docente tenga en cuenta que el conocimiento no es comprensible por

sí mismo, sino que interactúa con un sujeto: el alumno. El docente no sólo se encuentra en la obligación de construir un objeto didáctico válido epistemológicamente para la disciplina que enseña, sino que debería posibilitar al alumno la comprensión de dichos contenidos, es decir, incorporarlo más allá de la mera reproducción de información, haciéndolo formar parte del conjunto de conocimientos que él posee. De esta manera, la incompreensión de un saber no radica en un defecto del alumnado, sino en un defecto del constructo didáctico realizado por el docente. El error del alumno, como se señalará más adelante, resulta ser una herramienta útil de trabajo para repensar las construcciones que realiza el docente al momento de planificar su enseñanza.

A los problemas anteriormente reseñados respecto de la validez disciplinar de los contenidos, se suma la falta de conexión de los conocimientos válidos con otros de la misma disciplina, pero pertenecientes a otras ramas. En ocasiones, algunas ramas del derecho utilizan marcos teóricos contradictorios entre sí, lo que lleva al estudiante a considerar al mismo tiempo válidos, dentro de la misma disciplina jurídica, contenidos contradictorios en su fundamentación teórica. La división en ramas del derecho, cuya separación es arbitraria y tan solo de tipo didáctico, genera también una falta de comunicación entre sectores de un mismo sistema normativo. Aparentemente, el desarrollo de cada rama del derecho se realiza de manera independiente a la otra, y hasta a veces contradictoria: por ejemplo, mientras que en algunas ramas del derecho se sostiene la autonomía de la voluntad de las personas y su libre consentimiento, en otras se sostiene su determinación por cuestiones económicas, sociales y culturales que ponen en crisis su libertad en tomar decisiones. Es distinto en las ciencias, en donde los “descubrimientos” realizados en una determinada especialidad reformulan lo que se considera válido para el resto de las ramas. En el derecho, tanto su producción como su enseñanza parecen estar aisladas contradiciéndose de manera tal que es difícil sostener que pertenezcan al mismo sistema legal. Esta problemática afecta al docente al momento de construir el objeto didáctico, el cual posiblemente colisione con otros contenidos disciplinares de otras ramas del derecho.

También pareciera que el derecho se desarrolla de manera independiente a otras disciplinas sociales. Al igual que lo que sucede con las

ramas del derecho, sucede con otras disciplinas, por lo que muchas veces se traducen de manera errónea contenidos de otras disciplinas a la disciplina jurídica. ¿Hasta qué punto conocer solamente una disciplina me permite traer categorías de otras disciplinas a la mía con validez epistemológica? Especialmente en el derecho, que es difícil de ser pensado sin los aportes de la sociología, la economía, la política, la antropología, la lingüística y la filosofía, entre otras. La falta de conocimiento de otras disciplinas que atraviesan al derecho también es un problema que afecta a la validez epistemológica de las construcciones didácticas realizadas por el docente.

LA PRECONSTRUCCIÓN DE LOS CONTENIDOS Y OBSTÁCULOS DE LOS EDUCANDOS: ¿CÓMO SE VA A ENSEÑAR?

La etapa de preconstrucción no es ajena a la vigilancia epistemológica que se debe mantener en el proceso de enseñanza. Al momento de crear el objeto didáctico, en el proceso de transposición didáctica como mediación entre el “*saber sabio*” y el “*saber enseñado*” (Chevallard, 2009), se debe respetar la lógica interna de la disciplina, ya que este será el vínculo entre ambos tipos de conocimiento. Si se sustituye el objeto disciplinar por un objeto didáctico tan distinto que ni siquiera comparten la misma forma de interrelacionar *ideas*, no podrá ser utilizado para la transmisión de conocimientos. Pasa algo similar con las metáforas; una metáfora cercana a los objetos que representa, prontamente nos lleva a entender la relación de ideas sobre dichos objetos. En cambio, una metáfora tan oscura que nos impida saber a qué se está haciendo referencia, pierde cualquier tipo de significado y se vuelve inútil.

Como se ha señalado, preconstruir es crear una serie de objetos didácticos que permita generar las condiciones de posibilidad necesarias para el proceso de aprendizaje, pero no pensando en un alumno abstracto o genérico, sino en los reales. Ello obliga al docente a anticiparse, debiendo prever las dificultades que se podrán presentar en la clase y la forma en que los alumnos interactuarán con los objetos didácticos planificados. La preconstrucción es tan importante que determina en gran medida la naturaleza del acto. La planificación es la manifestación explícita de la intención de enseñar, y sin intención no hay acto de enseñanza.

En el acto de enseñanza también se juegan problemáticas epistemológicas. Una de ellas es la construcción de autoridad en el aula, la cual no nace meramente con la posesión de un cargo en una facultad u otro tipo de establecimiento educativo, sino con el reconocimiento por parte del alumno de un determinado conocimiento en ese otro que viene a enseñar (Pierella, 2014). Y no sólo eso, también con la capacidad de quien detenta ese conocimiento de poder transmitirlo. Aquí pueden observarse dos cuestiones: la validez epistemológica de los contenidos que son enseñados por el docente impacta en el vínculo con el alumno al momento de enseñar esos contenidos. Asimismo, la validez de los métodos utilizados para lograr la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos también impacta en dicho vínculo y en la construcción de la autoridad en el aula. Mientras que del primer problema se ocupan los marcos teóricos válidos de la disciplina, del segundo problema se ocupa el marco teórico de la didáctica. He aquí que el conocimiento sobre la didáctica forma parte de las herramientas de validez epistemológica en la enseñanza de una disciplina: no sólo importa que el contenido que se va a enseñar sea válido, sino que también debe ser válida la metodología por la cual se enseña. No es posible analizar epistemológicamente lo ininteligible, por lo que el reconocimiento de la validez disciplinar de los contenidos se encuentra mediado por los métodos de enseñanza.

La metodología de enseñanza impone la construcción de un objeto didáctico distinto al saber que se intenta enseñar (Chevallard, 2009). De aquí surge otro problema: ¿hasta qué punto se confunde el saber disciplinar con el objeto didáctico? Esta pregunta interpela nuestra autobiografía como alumnos: por ejemplo, en las características de los contratos, ¿acaso no fueron creadas para comprender un fenómeno jurídico? Ahora bien, ¿cuántas veces el “saber” que se buscaba que uno como alumno aprendiera era la clasificación por sí misma y no el objeto que se buscaba clasificar? Así, la clasificación termina por convertirse en un saber autónomo desprendido de aquellos fenómenos que trata de clasificar y aprender. La reproducción de la clasificación no indica la comprensión del fenómeno jurídico al cual se dirige, sino por el contrario es el conocimiento de la clasificación más allá de cualquier otro objeto. Es lo mismo que confundir la clasificación de las partes de un león con el león mismo.

Otra ilusión en las aulas se presenta en el convencimiento del docente de que los alumnos entienden porque no hay ninguna pregunta en la clase o porque los educandos ponen “cara de entender” (como si expresaran con su rostro un “Ajá”). Al docente no le alcanza con mirar a los alumnos para verificar entendimiento; para ello debe realizar una investigación áulica bajo el modelo de “investigación-acción” (Stenhouse, 2004). La conducta de los alumnos en el aula no responde necesariamente al reflejo de lo que les pasa, sino al oficio de alumno (Perrenoud, 2006), es decir, las estrategias de comportamiento que les han resultado útiles para aprobar las materias y generar agrado en el docente. La investigación no es ajena a la labor docente en la práctica de la enseñanza; no solo debe investigar para preconstruir el “saber enseñado”, sino que además debe investigar para comprender qué es lo que el alumno reconstruyó con el objeto didáctico creado por el docente.

El docente debe ser consciente de que los alumnos no llegan al curso con los mismos conocimientos previos. En un curso pueden coexistir alumnos con grandes deficiencias de conocimientos previos, dificultades en la comprensión y redacción de textos, y otros con largos trayectos educativos en otras carreras universitarias. Más ricos, más pobres, con más y menos tiempo para el estudio, con grandes diferencias de edades (de chicos de 18 años hasta gente mayor a los 70 años), de distintas extracciones políticas, incluso personas que son investigadores en otras disciplinas, y cada uno de ellos posee particularidades en la forma en que abordan y entienden los contenidos. Ello multiplíquese por ochenta o noventa alumnos en los cursos de los primeros años de la carrera de abogacía en las universidades masivas como la de la Universidad de Buenos Aires. Estas dificultades deben ser sorteadas por el cuerpo docente, como cátedra y como equipo pedagógico, y para ello se debe desplegar una estrategia adecuada para lograr enseñar todo a *todos*.

Al momento de construir los objetos didácticos, deberá el docente tener en cuenta la multiplicidad de características que posee el alumnado, adecuar los contenidos a las necesidades de cada uno, y transmitir no sólo los contenidos propios de la disciplina, sino pensar en la construcción de los contenidos a partir de los conocimientos y creencias de los propios alumnos. Esto escapa a la planificación y necesariamente el docente debe tener en cuenta lo que sucede en el acto mismo de enseñanza. Las in-

investigaciones sociales en educación permiten prever distintas configuraciones áulicas, pero no pueden predecir la manera más eficaz de actuar con un grupo determinado de alumnos (Stenhouse, 2004).

Ello requiere tanto observar las particularidades del aula durante las clases como tomar decisiones sobre la marcha: investigación en la acción. Además, es necesario reflexionar posteriormente a la clase sobre los resultados de la estrategia didáctica utilizada (su adecuación al objeto de estudio, al grupo de alumnos, etc.). Ello se desarrolla como una investigación, pero no de índole científica, ya que en este caso el sentido común del docente tendrá un papel preponderante y la validez de las conclusiones de la investigación comprenderán sólo a ese contexto áulico (Stenhouse, 2004).

El docente deberá diagnosticar lo que sucede en el aula, la interacción con los alumnos y los alumnos entre sí, y los objetos didácticos propuestos, las exigencias cognitivas que requiere cada una de las propuestas didácticas, la motivación que se logra en los alumnos para que aprendan, los resultados de la evaluación de lo que se ha enseñado.

En esta interacción se encuentra presente el lenguaje, que constituye otra dificultad epistemológica más en el proceso de enseñanza. ¿Hasta qué punto el lenguaje técnico de una disciplina facilita la comprensión de esta o, en cambio, multiplica por dos los problemas? ¿Es suficiente un lenguaje artificial para evitar los problemas de denominar las cosas con el lenguaje común, o además de arrastrarse al lenguaje técnico los problemas del lenguaje común se crean nuevos problemas?

Quien ingresa a la carrera de derecho se enfrenta visiblemente a este problema: ante la gran cantidad de palabras técnicas supuestamente unívocas que incluso pueden resultar confusas en la propia disciplina (v. gr.: dependiendo de la rama del derecho o del instituto jurídico del que se hable pueden incluso compartir significado, como es el caso del “dolo”, cuyo significado en derecho civil y penal difiere respecto a la responsabilidad del sujeto en un ilícito, y si hablamos de nulidades de los actos jurídicos, le agregamos otro significado técnico específico). El alumno debe aprender a escribir y leer en la clave técnica que se le exige en derecho, lo cual implica que debe poder identificar términos normativos, descriptivos, científicos, doctrinales, e incluso de otras disciplinas, espe-

cialmente la filosofía, la política y la sociología. Y no solo eso, sino que existe una gran variedad de autores que le atribuyen distintos poderes descriptivos a los mismos términos, o describen el mismo fenómeno con términos técnicos completamente distintos. A diferencia de otras disciplinas, en donde las comunidades suelen ponerse de acuerdo con qué nombre le ponen a los objetos, en derecho esto no sucede con frecuencia.

Por último, corresponde mencionar el falso dilema entre lo teórico y lo práctico. A veces se tiene la idea de que lo práctico le quita tiempo a lo teórico y viceversa. Incluso suele tenerse un concepto errado de qué contenidos son teóricos y cuáles prácticos, como es el caso del uso de la jurisprudencia que, engañosamente, parece práctico, pero que en realidad su contenido es teórico si queremos a través de ella comprender un fenómeno jurídico. En cambio será práctico si deseamos estudiar la administración de justicia. Respecto a la distribución de un tiempo siempre escaso entre los contenidos, se tiene muchas veces la idea de que la práctica de la disciplina está reservada a la materia de práctica profesional, mientras que los docentes de práctica profesional miran con horror a sus alumnos que, si no trabajan en un estudio jurídico o en el Poder Judicial, carecen de herramientas para transformar los conocimientos teóricos previos en el libelo necesario para un conflicto puntual.

Pero resulta que lo teórico y lo práctico pueden ser mutuamente enriquecidos si se los plantea correctamente en el objeto didáctico. Las observaciones en el campo mismo de los hechos (ir a cárceles u observar el trabajo que se realiza en los juzgados, en otras dependencias públicas, en estudios jurídicos, etc.) permiten al alumno conocer aspectos prácticos de la realidad como profesional. También puede realizarse actividades en el aula que permiten la puesta en movimiento de los contenidos conceptuales y el ejercicio de competencias prácticas, ejemplo de ello son las simulaciones, el uso de nuevas tecnologías, ejercicios de aplicación de contenidos conceptuales, los juegos de roles, ejercicios de argumentación, etc., que permiten que el contenido teórico y el procedimental compartan el mismo espacio y se genere entre ellos una sinergia. Lo práctico permite dotar nuevamente de sentido a los contenidos enseñados y permite al alumno vislumbrar la relación epistemológica que existe entre el *saber enseñado* y el *saber sabio*.

BIBLIOGRAFÍA

- ANITUA, Gabriel Ignacio, *Historias de los pensamientos criminológicos*, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2005.
- BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 2000.
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude CHAMBOREDON y Jean-Claude PASSERON, "El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos", México, Siglo XXI, 2008.
- BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- CARDINAUX, Nancy y María Angélica PALOMBO, "El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, pp. 117-140.
- CARRETERO, Mario y Mikel ASENSIO, *Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas*, Madrid, Alianza, 2008.
- CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 2009.
- FABRIS, Adriano, *El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje*, Madrid, Akal, 2001.
- FAIRSTEIN, Gabriela, "¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, año XV, nro. 25, agosto de 2007, pp. 31-39.
- FENSTERMACHER, Gary, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *La investigación de la enseñanza - I*, Barcelona, Paidós, 1989, pp. 150-159.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana María, "Sobre la propuesta epistemológica de Chevallard", en *Fermentario*, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Uruguay, nro. 6, 2012, pp. 1-19.
- HIRST, Paul Q., "Marx y Engels sobre el delito, la ley y la moralidad", en *Criminología Crítica*, de Taylor, Walton y Young (comps.), México, Siglo XXI, 1975.
- LITWIN, Edith, "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en *CA Corrientes didácticas contemporáneas*, de Alicia Camilloni et al., Buenos Aires, Paidós, 1998, pp. 92-115.
- MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 2001.

PROBLEMÁTICAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO

DAVID MANUEL MOSQUERA SCHVARTZ

MELOSSI, Darío, “¿Está en crisis la criminología crítica?”, en *Revista Nuevo Foro Penal*, nro. 26.

PERRENOUD, Philippe, “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, México, Grao, 2007.

– *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Popular, 2006.

PIRELLA, María Paula, *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Ciudad de Buenos Aires, Paidós, 2014.

STENHOUSE, Lawrence, *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1984.

– *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 2004.

Fecha de recepción: 16-12-2013.

Fecha de aceptación: 15-12-2014.