



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

Título de la tesis

Las concepciones de Derecho, la enseñanza y su relación con la construcción de ciudadanía, en los Centros de Profesorado CERP y Liceos de los departamentos de Canelones y Maldonado de Uruguay (2019-2020)

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Olga Alicia Del Pino Hernández

Directora de Tesis: Mag. Silvana Espiga Dorado

Montevideo, noviembre 2020

Dedicatoria

A John, por estar siempre

A Vale, por la paciencia

A Gabriela, por su solidaridad académica

A Ángela, por su apoyo y contención

A Mica, Andy, Nadia y Euge por elegirme.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a los/as colegas entrevistados/as por haberse brindado con tanta disponibilidad y profesionalidad sin sus aportes no hubiese sido imposible esta tesis.

A los/as estudiantes de tercer año de profesorado de la especialidad Derecho de los CeRPs de Atlántida y Maldonado por compartir sus experiencias.

A mi tutora Silvana Espiga por su apoyo académico y humano constante, que hizo posible que pudiera llevar adelante la tesis. Siempre atenta a mis inquietudes y brindándome su calidez humana en los momentos de desasosiego.

Agradezco a mis compañeros/as del grupo de maestría; Sandra, Virginia Rosarito, Carlos, Carolina, por sus consejos académicos y el haber compartido vivencias que me enriquecieron como persona y profesional.

A Rossana López por todo su solidaridad y apoyo incondicional en conectarme con los/as docentes de Maldonado.

A toda mi familia que me tuvo paciencia y me acompañó desde la escucha atenta y el amor incondicional.

A mis compañeros/as del Cerp de Atlántida; Silvia, Laura, Rossana, Alejandro, María José, Ángela, Marcia, Gabriela, por estar siempre y brindarme sus aportes solidarios.

A todos/as los/as estudiantes por haberme impregnado el placer por aprender y enseñarme el sentido de esta profesión y seguir en la búsqueda de mejores condicionantes para la enseñanza del Derecho desde la construcción de ciudadanías libres e iguales.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Glosario de términos y abreviaturas	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
1. Introducción	10
1.1 Las concepciones de Derecho y su enseñanza	11
1.2 Antecedentes del problema	15
1.3 Supuestos epistemológicos de la enseñanza de Derecho.....	18
2.1 Relaciones entre la enseñanza del Derecho y la construcción de ciudadanía	23
2.2. Democracia, comunidad e institución desde la construcción de ciudadanía	26
2.3. Derecho y la construcción de ciudadanía desde la perspectiva de género.....	30
2.4 El currículum. Entre el mantenimiento de lo hegemónico y el cambio en la enseñanza del Derecho.....	36
3. Capítulo 2: Metodología	40
3.1. Fundamento Metodológico	40
3.2 Entrevista	42
3.3 Análisis de contenido	43
3.4. Análisis del discurso.....	45
3.5. Triangulación metodológica.....	46
4. Capítulo 3: Análisis de resultado	49
4.1. Concepciones de Derecho que subyacen en la elección de la bibliografía	49
4.1.1. Profesorado de Derecho y Ciencia Política.....	50
4.2. Desde los contenidos disciplinarios a la interdisciplinariedad.....	55
4.2.1 Profesorado de Derecho y Ciencia Política.....	55
4.2.2 Profesorado de Educación Ciudadana.....	57
4.3. Temas transversales en el curso y la construcción de Ciudadanía.....	61
4.3.1 Profesorado de Derecho y Ciencia política	61
4.3.2. Profesorado de Educación Ciudadana.....	63
4.4. Identidad y pertenencia Institucional	65
4.4.1 Profesorado de Derecho y Ciencia Política.....	65
4.4.2. Profesorado de Educación Ciudadana.....	66
4.5. Conceptualización de la enseñanza del Derecho en palabras de los/as practicantes ¿Monodisciplinar o interdisciplinar?	68

4.6. De la conceptualización formal a la construcción de ciudadanía	71
¿Utopía o realidad?.....	71
4.7. Participación, inclusión, intervención, ciudadanía	74
4.8. De las ideas a las acciones de construcción de ciudadanía	76
4.9. Programas de Derecho y Educación Ciudadana.....	77
4.9.1. De la hegemonía de la formación a la construcción de ciudadanía	77
4.9.2. Programa de Educación Ciudadana	78
4.9.3. Programa de Derecho y Ciencia Política	81
5. Reflexiones finales.....	86
6. Referencias bibliográficas	92
7. Anexos	98

Glosario de términos y abreviaturas

CeRP: Centro Regional de Profesores

CES: Consejo de Educación Secundaria

DCP: Derecho y Ciencia Política

EDC: Educación Ciudadana

EM: Educación Media

FD: Formación Docente

PEC: Programa de Educación Ciudadana

PDCP: Programa de Derecho y Ciencia Política

EdD: Entrevistado/a docente de Derecho

EdEC: Entrevistado/a docente de Educación Ciudadana

EdpD: Entrevistado/a profesor/a practicante de Derecho

PDCP: Programa de Derecho y Ciencia Política

PEDC: Programa de Educación Ciudadana

Resumen

Esta investigación se propuso analizar la relación entre las conceptualizaciones de Derecho que tienen los/as docentes de las asignaturas Educación Ciudadana y Derecho y Ciencia política y del estudiantado de profesorado de 3er año de la especialidad Derecho con la construcción de Ciudadanía.

Se entiende, que la construcción de ciudadanía atiende a una enseñanza del Derecho desde el paradigma de la complejidad, con un compromiso activo de las y los estudiantes de los fenómenos jurídicos enmarcados en una multiplicidad de escenarios e incertidumbres.

La enseñanza del Derecho en educación media está enmarcada, desde el paradigma positivista, las interpretaciones desde este marco de análisis permean toda la enseñanza de los demás temas del currículo. De esta perspectiva, el Derecho se enseña como un fenómeno que se sitúa fuera de la sociedad, no teniendo en cuenta el contexto ni el espacio ni el tiempo. Los programas de la asignatura se posesionan en la formación de ciudadanía como mandato para la instrucción de la cultura cívica, sin ir en la búsqueda de la participación efectiva y el apoderamiento de la construcción de ciudadanía como derecho humano fundamental.

Por ello el objetivo de este trabajo es evidenciar como las concepciones de Derecho se relacionan con la construcción de ciudadanía o sólo evidencian transmisión de contenidos que conllevan a la enseñanza de un Derecho formalista que refuerza el statu quo sin la efectividad de apoderamiento de los derechos de toda la ciudadanía, sustentando el privilegio de una clase con olvido de las ciudadanía subalternas. En ese sentido, es necesario repensar y establecer en los programas oficiales, estrategias que permitan la construcción de una ciudadanía participativa y activa desde el aula, que trascienda lo cívico electoral y posibilite nuevos espacios de reflexión que contribuyan a nuevas concepciones de la ciudadanía

Palabras claves: Concepciones de Derecho, construcción de ciudadanía, participación efectiva.

Abstract

The present work attempts to analyze the relationship between the teaching of several disciplines related to social studies, namely those called Civic Education and Law and Political Science, in the 3rd year of the Derecho option of the National Teacher Training Course in Uruguay. Such intimate connection lies on the concept of Citizenship Building.

If the building of Citizenship requires the teaching of Law from a paradigm of Complexity, with an active commitment of male and female student teachers alike in the legal matters, within the multiple frameworks of diversity and uncertainty.

The teaching of the subject Law at middle school is done from the perspective of Positivism and thus, any interpretation from this viewpoint biases the teaching of all the other curricular subjects. From this perspective, Law is taught as an external phenomenon to society, without bearing in mind the context, space or time of the legal facts and matters. To build citizenship is presented as an imperative to the instruction of the civic culture, without seeking the effective participation and the empowerment of Citizenship construction as an essential human right.

The objective of the present work is to investigate if the different conceptions of Law relate themselves to the construction of citizenship or just provide evidence of the existence of such content which leads to a formalist teaching of Law, reinforcing the status quo, without empowering citizens and without properly guaranteeing their rights, thus paving the ground for sustaining privileges of an elite, and neglecting the subordinate citizenships. In this sense, it is necessary to reckon and establish in the official syllabi the necessary strategies to allow the creation of an active, participative citizenship, from the classrooms, which hopefully goes beyond the mere electoral matters and enables the existence of new spaces for reflection, which enhances new conceptions of citizenship.

Keywords: Conceptions of law, Building citizenship, Effective participation.

1. Introducción

En esta investigación se indaga sobre las concepciones de Derecho y su enseñanza en las asignaturas Educación Ciudadana en segundo año de Bachillerato, Derecho y Ciencia Política en tercer año de Bachillerato en Educación Secundaria en el Uruguay, y en el estudiantado de tercer año profesorado de la especialidad Derecho de dos centros de estudios de Formación Docente (CeRP).

Este trabajo buscó identificar la relación entre las conceptualizaciones de Derecho y de ciudadanía. En educación media, la enseñanza del Derecho desde la propuesta curricular se enmarca en los paradigmas descriptivos- normativistas, esta visión atraviesa la práctica de las asignaturas de contenido jurídico. Desde este enfoque el Derecho se enseña como un fenómeno que se sitúa fuera de la sociedad, al no tener en cuenta el contexto espacio- temporal.

Al término conceptualización se puede adjudicar varios significados, en caso de análisis el sentido que se le atribuye, tiene que ver con el conjunto de categorías que los y las docentes construyen para conceptualizar el Derecho. Construcciones en las que subyacen concepciones ideológicas y epistemológicas, sobre el ¿Por qué? y ¿Para qué y cómo se conceptualiza en su enseñanza el Derecho? ¿Cuáles son los temas transversales que son fundamentales para la ciudadanía?

Es decir que la conceptualización es un aspecto muy relevante en la construcción de ideas o representaciones mentales del mundo. Se puede producir a través de relaciones verbales múltiples y complejas, pero apropiarse de un concepto requiere algo más que nombrarlo (Siede y Carrizo, 2020, p. 129).

Es así que las representaciones que tenga el/a profesor/a sobre la enseñanza del Derecho permean todos los temas a enseñar, así como los marcos teóricos desde los cuales elige los textos para preparar sus clases y recomendar al estudiantado.

1.1 Las concepciones de Derecho y su enseñanza

La concepción del Derecho, como fenómeno social contextualizado permite la apropiación de las necesidades sociales desde lo jurídico. A su vez posibilita la participación de la comunidad, en ámbitos de compromiso y solidaridad. Todo ello habilita a construir una ciudadanía activa con la efectiva integración de los derechos, manifestados en sus dimensiones; civiles, políticas, sociales y económicos

La enseñanza del Derecho involucra problemas que están relacionados con la conceptualización del Derecho como fenómeno complejo, atravesado por una multiplicidad de dimensiones que no dependen solo de lo meramente normativo, sino que merecen un abordaje desde la multidisciplinariedad.

Por lo tanto, tenemos que pensar el problema de la enseñanza, por una parte, a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la compartimentación de los saberes y de la incapacidad para articularlos entre sí y, por otra parte, a partir de la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar (Morin, 1979, p. 7).

Los cambios en las instituciones y el dinamismo de las relaciones humanas hacen que el Derecho vaya acompasando las nuevas necesidades de la ciudadanía. Frente a las nuevas problemáticas que se plantean en las sociedades y las exigencias de interpretaciones de un Derecho que dé respuestas a todas las demandas de la ciudadanía. Es necesario cuestionarse un abordaje desde nuevas concepciones que problematicen y busquen soluciones alternativas para las ciudadanías invisibilizadas.

La ciudadanía no tiene espacios de participación desde un sistema jurídico que sólo les permite participar a todos/as a los/as ciudadanos/as en instancias cívico electorales. Es decir, que los espacios son restringidos a la intervención de ciertos sectores privilegiados de la población, no alcanzando a todos/as ciudadanos/as. Creación de normas que son legitimadas desde un sistema jurídico que toma al Derecho como un fin en sí mismo, amoldando los comportamientos a las mismas, sin cuestionarse el porqué del ese comportamiento (Gherzi, 2007).

Del mismo modo, la enseñanza del Derecho necesita reformularse para convertirse en agente de cambio social, haciendo posible la sincronía entre lo epistémico y lo metodológico, reflexionar sobre finalidad que tiene el ordenamiento jurídico. Bachellard (2004) señala en mismo sentido, sobre lo artificial del Derecho presentándolo desde la abstracción y autosuficiencia.

Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene (p.17).

En esta misma postura Martínez (2012) analiza la génesis del conocimiento jurídico desde la distinción platónica de “doxa (opinión) y episteme (lo que es, el conocimiento fundado)” (p.16). Según se opte uno u otro tipo de conocimiento dependerá su enseñanza

Se podría afirmar que el conocimiento jurídico crea realidad-reproduciendo el statu quo, modificando el contenido del orden jurídico, para mantener las condiciones materiales-en términos formales, esto, es no sólo en la génesis de normas a través de la legislación sino también en la jurisprudencia, en la sentencia que determina la conducta de quienes son parte en el proceso. El Derecho así concebido condiciona el contexto de acción, el sujeto es incluido o excluido de la estructura social, en fin, del modo de producción (Martínez, p.16).

Según el planteamiento de Gros (2004) existen límites y relativismos en relación con el sistema normativo, que crean divergencias en su aplicación en relación a la finalidad que persiguen. El autor reconoce los peligros de la utilización de definiciones que se incluyen en las normas jurídicas válidas para siempre, sin tomar en cuenta la evolución de las relaciones jurídicas y los cambios institucionales. Este trabajo se enmarca desde la misma perspectiva, dando cuenta de los riesgos que implican las concepciones de Derecho descriptivas-normativas.

En términos conceptuales uno de los puntos esenciales de la situación antes descrita es el tema de las definiciones jurídicas. Una definición incluida en una norma jurídica intenta fijar un concepto aceptado ayer, pero posiblemente cambiado, en su acepción actual, con respecto al ayer y mañana en relación al hoy. (...) Pero el reconocimiento de su peligrosidad es un aviso, una advertencia, respecto de su utilización de sus

limitaciones y de su relatividad. (...) Es el aviso de un peligro que obliga a la cuidadosa consideración del asunto (Gros, 2004, p. 16).

Por otra parte, Habermas (2001) entiende que el sistema jurídico está ligado a un espacio histórico determinado que ponen en tensión la aplicación de la ley abstracta.

La tensión entre planteamientos normativistas, que siempre corre el riesgo de perder contacto con la realidad social y planteamientos objetivistas que eliminan todos los aspectos normativos, puede servir como una advertencia para no empeñarse en ninguna orientación ligada a una sola disciplina [...] (Habermas, 2001, p. 68).

El Derecho enseñado desde concepciones abstractas, con discursos formalistas se desvincula de los valores de justicia y de eficacia, siendo que éstos son los pilares fundamentales en un Estado de Derecho (Tovar, 2007). La percepción del mundo a partir desde dimensiones parcializadas ha llevado a tener una visión especializada en un área del conocimiento, sin relacionar los acontecimientos, desde todas disciplinas. Esta forma de interpretación de los fenómenos se centran en lo individual, sin establecer vínculos de solidaridad ciudadana con responsabilidad.

En síntesis, y de acuerdo con el enfoque de Courtis (2003) en la enseñanza del Derecho continúan encarnadas fuertes tradiciones que configuran obstáculos para lograr la transformación de un Derecho situado que permita la construcción de ciudadanía.

[...] se concede una importancia central a la memorización del contenido de normas, fenómeno que trasunta un juicio implícito, sea del carácter “racional” de la legislación, sea de la legitimidad de su contenido

-se asigna particular énfasis a la enseñanza de “teorías generales” formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica;

- el estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, destinado simplemente a completar algunas dudas o puntos oscuros que puedan desprenderse de la exposición del “sistema” o de las “teorías generales”;

- aún más recóndito es el espacio pedagógico concedido a la sociología normativa, al estudio de la efectividad de las normas vigentes o a la sociología de aquellas prácticas

que reemplazan efectivamente las ordenadas normativamente por el derecho oficial vigente;

- como consecuencia del efecto conjunto de la epistemología positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza del derecho (p.77-78).

En consecuencia y de acuerdo al análisis de las concepciones de Derecho que se han esbozado se plantea el problema de investigación de esta tesis.

¿Las concepciones de Derecho en su enseñanza permiten u obstaculizan la construcción de ciudadanía? Entendida la construcción de Ciudadanía como un apoderamiento de las dimensiones políticas, sociales y económicas en ámbitos de participación y reconocimiento de las ciudadanías. Las concepciones de Derecho contenidas en la propuesta curricular de los programas de segundo año de Bachillerato de Educación Ciudadana y tercer año de Bachillerato de Derecho y Ciencia Política tienen un abordaje epistémico desde el paradigma positivista en la selección de los contenidos y la bibliografía. Se entiende que el Derecho que se enseña lleva implícito una forma de interpretarlo que puede ser diferente al que tienen el estudiantado en el aula. La docencia debe tener presente que la participación y el encuentro con otras interpretaciones llevan a la enseñanza de un Derecho que va más allá de lo disciplinar.

Objetivos generales

- 1- Identificar las concepciones de Derecho que tienen los docentes en su enseñanza y el estudiantado de tercer año de profesorado de la especialidad.
- 2- Caracterizar desde que supuestos epistemológicos se enseña el Derecho.

Objetivos específicos

- 1- Analizar si las concepciones de Derecho que tiene el profesorado y estudiantado inciden u obstaculizan la construcción de ciudadanías
- 2- Identificar y describir propuestas de cambio en la enseñanza del Derecho como fenómeno social, complejo.
- 3- Establecer e identificar la participación de los estudiantes como actores activos en las propuestas disciplinares.

Se parte del supuesto de construcción de ciudadanía y de la asignación de nuevos roles de los ciudadanos y las ciudadanas que requieren una concepción de Derecho integradora desde el paradigma de la complejidad. Para lograr cambios en la enseñanza del Derecho un punto de partida sería la modificación en los contenidos que establecen los programas de segundo y tercero de bachillerato de educación secundaria. El Derecho que pueda ser entendido desde la complejidad posibilitando la emancipación y el cambio de social, relacionando el saber con la reflexión, desde posturas que busquen ir más allá de lo jurídico formal. Se entiende que es por medio de la enseñanza del Derecho conceptualizado a partir de modelos alternativos, se obtiene un análisis de lo que significa, el ejercicio efectivo de los derechos políticos, cívicos y sociales. Lograr ciudadanías comprometidas con la comunidad, solidarizadas por cuestiones comunes e intergeneracionales. La enseñanza del Derecho implica la búsqueda de una comunidad más justa, dejando de lado las “ciudadanías de baja intensidad” (O’ Donnell, 1993, p. 76).

Frente a las interrogantes: ¿Para qué sociedad se enseña? ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Se problematiza la eficacia de las normas jurídicas? Es en atención a estos cuestionamientos, que la enseñanza del derecho debe integrar la reflexión y compromiso ético en relación para qué y por qué de la fundamentación epistemológica de su enseñanza.

1.2 Antecedentes del problema

Cardinaux (2006) fundamenta su estudio de las concepciones de Derecho de acuerdo con los métodos de interpretación que tengan los docentes, y basa su metodología de trabajo analizando cada uno de ellos, “[...] como abstracciones unívocas que pretenden atrapar un sentido determinado del Derecho” (p, 115). La autora reflexiona sobre el impacto en los métodos de enseñanza que tiene las concepciones y sus interpretaciones desde los diferentes paradigmas, enseñados de forma abstracta sin cuestionamientos ni posibilidades de reflexión en la formación de la ciudadanía. Ella entiende que es necesaria una conceptualización que pueda ser entendida por todos/as.

Es así como, el derecho va formando a los ciudadanos, mediante instancias de participación y de socialización. Cardinaux parte del supuesto que el Derecho carga con mandatos históricos que son difíciles de derribar y que los docentes al asumir una concepción de derecho no deben olvidar realizar preguntas desde otras concepciones. nacional. (p.69).

Sabatovich (2013) realiza un análisis de la enseñanza del Derecho desde la construcción de Ciudadanía, en los programas de Educación Ciudadana y Derecho, se entiende que no sólo

debe ser un discurso jurídico, sino que es pertinente abarcar la dimensión sociológica, así como interrogarse qué es construir una ciudadanía activa. La autora centra su reflexión en las líneas de pensamiento dominante sustentadas en el paradigma positivista, arraigadas en la docencia influenciadas por el diseño curricular, así como también en las prácticas docentes y su dificultad para las transformaciones.

En el entendido que las concepciones dominantes de Derecho se poseionan sólo desde una visión normativista y abstracta sin relacionar saberes, así como la desvinculación entre la fundamentación, objetivos, selección de los temas y la selección bibliográfica en los programas de Derecho y Educación Ciudadana.

La construcción de ciudadanías con participación activa en ámbitos de lucha por conquistas de derechos es un proceso en donde la educación cumple un rol fundamental en sus prácticas pedagógicas. Es así como la escuela históricamente ha venido reproduciendo un modelo de ciudadanía hegemónico con discursos de igualdad utópicos, reducidos al ámbito votación electoral, alejándose de un modelo democrático de participación efectiva. Una comunidad de participación en espacios públicos donde coexisten una complementariedad en el ejercicio de derechos.

[...] la educación crítica y la educación ciudadana proporcionan la base racional para el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas. [...] las escuelas pasan a ser lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria” (Giroux, 2006, p. 62).

En concordancia a lo que se explicó el profesorado no es un mero trasmisor de conocimientos neutrales, sino que debe propiciar ámbitos de debate y problematización desde esferas de interés del estudiantado, buscando hacer visible lo conocimientos que subyacen en el currículum, mediante la reflexión y el análisis de otras posibles interpretaciones.

Además, la construcción de ciudadanías y la memoria son temas que no han tenido la debida discusión en los espacios públicos. La significación del pasado en un país democrático es primordial, para efectivo ejercicio de la justicia: así como la ausencia en los diseños curriculares de temáticas de la historia reciente. Temas, que hasta el día de hoy no están en los

programas de la asignatura en ninguno de los tres niveles de su enseñanza, Educación Social, Formación Ciudadana y Derecho (Dussell, 1996).

Lo cual interpela a los sujetos a relacionar los conocimientos que se les enseñan con la historia y los roles de las ideologías. “[...] la ideología necesita ser definida como la propia producción de significado, según queda éste estructurado y expresado en ideas, relaciones sociales y prácticas significativas [...]” (Giroux, 2006, p. 47).

La educación como ámbito de reflexión y de nuevas concepciones de construcción de ciudadanías, necesita una revisión en la manera de concebir a las instituciones de Derecho. Se entiende la educación más allá de la instrucción, el apoderarse de elementos que permitan incorporación de valores para aprender a vivir en una sociedad que está en constante transformación. De acuerdo con lo manifestado, hoy en día se entiende a la educación como un bien público fundamental para lograr la expansión de oportunidades, no restringirla a cualidades estrictamente individuales.

En este mismo sentido se plantea la educación como un derecho fundamental para posibilitar los cambios de en las políticas educativas, en relación a la construcción de ciudadanías que permiten reivindicar las identidades y participación activa en todos los ámbitos. El aula es el espacio de público privilegiado para empoderar las nuevas ciudadanías,” [...] que permitan la comprensión e interpretación de la realidad, con una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario” (Imbernón *et al*, 2002, p. 8).

Por lo tanto, los antecedentes mencionados es necesario una revisión de la enseñanza del Derecho frente a las nuevas formas de la ciudadanía, no restringida al ejercicio estrictamente electoral, sin desconocer los cambios que se han operado en los últimos años en cuanto a la participación en las manifestaciones de las marchas y en las luchas de reconocimiento de derechos, varios son los ejemplos, el 8 de marzo en la conmemoración del día de las mujer, la Marchas del Silencio el 20 de mayo, en memoria de los mártires estudiantiles el 14 de agosto, entre otras.

Los cambios curriculares no han podido superar la conceptualización enciclopedista del Derecho y normativa. Se parte de la posibilidad de cambio en la forma de conceptualizarlo con interpretaciones multidisciplinares, esto supone que quienes lo enseñan reflexionen acerca de

“[...] qué es el Derecho y qué método de enseñanza [...] llevan implícitas una concepción del Derecho” (Cardinaux, 2015, p. 25).

1.3 Supuestos epistemológicos de la enseñanza de Derecho

Frente a la pregunta ¿Qué es el Derecho y cómo se enseña? La respuesta depende desde el paradigma que se posiciona el docente, si estamos frente a profesores de Derecho que lo analizan desde el positivismo su enseñanza será desde el punto de vista normativista, sin cuestionarse la realidad ni la efectividad de las normas.

La enseñanza del Derecho necesita la reflexión desde el saber epistemológico, que por lado vivimos dentro una legislación cada día más voluminosa, pero con un discurso simbólico que dista de posibilitar hacer efectivos los derechos, decir que se tiene derechos y no poder ejercerlos es lo mismo que no tenerlos.

En este sentido Rozada (1997) enfatiza la necesidad de la reflexión epistémica disciplinar del conocimiento a ser enseñado.

[...] en el planteamiento que hacemos, las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos que se enseñan tienen un papel fundamental. Se podría decir en síntesis que toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña, está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar el conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico [...] (Rozada, 1997, p. 163).

La reflexión desde lo epistemológico y la reconstrucción del conocimiento jurídico con un anclaje contextual, da la posibilidad de soluciones alternativas frente a realidades diferentes a las que fueron creadas las normas. Es decir, un análisis del Derecho basados en el pluralismo jurídico, frente a nuevas necesidades de ciudadanías que no tienen voz, es decir, las que resultan invisibles a luz la legislación actual. Los modelos tradicionales de ciencia jurídica, desde el paradigma positivista continúan aun hoy vigentes, manteniendo statu-quo social y lo hegemónico. En este sentido Garrido (2012) señala

Desde una epistemología de Derecho dominante se enseña el Derecho Normativo, se sobredimensiona la norma jurídica, al punto que muchas veces se le asigna una calidad estática e incuestionable [...] La norma jurídica se convierte en socializadora de una concepción de sociedad y de sujeto en la medida que instala los parámetros de normalización necesarios para una sociedad estable que se prioriza sobre los sujetos [...] (p.5).

El Derecho es producto de la creación humana y se desarrolla en un espacio y tiempo determinado, por lo cual el docente y la docente, no puede abstraer lo social de lo normativo. “[...] El derecho vigente hoy no puede, no debe, ser interpretado, necesariamente y siempre, según lo que se pensaba cuando la norma se sanciono” (Gros, 2004, p. 15).

Es decir, una concepción científicista que se apoya en el deber ser, sin tener en cuenta la sociedad del ser. Sociedad y derecho desintegrados, se tiende a una explicación lineal dejando de lado lo social y las variables tiempo y espacio, construcciones necesarias para contextualizar los fenómenos sociales y ver los alcances del Derecho dentro de la realidad social.

Por lo tanto, existe una ruptura del Derecho y de los temas que se enseñan en las asignaturas sin cuestionamientos, los temas son enseñados como verdades acabadas y los textos jurídicos, como fuentes normativas que no admiten críticas. El Derecho para el paradigma positivista es un fenómeno prescriptivo, lo que está fuera del Derecho no existe, se hace énfasis en una interpretación exegética, los hechos quedan subsumidos en la norma. De esta concepción de Derecho la ciudadanía de los textos normativos y se analiza desde lo cívico-electoral, como vínculo jurídico - político que une a la ciudadanía con el Estado, otorgando la posibilidad de participar como elector o elegible, o ambas a la vez. Un ejemplo de lo que se viene describiendo en la sección III, “De la ciudadanía y el sufragio” del capítulo I de la Constitución de Uruguay, en los artículos 73 a 81.

Desde el paradigma complejidad la concepción y la enseñanza del Derecho responden a concepciones emancipadoras del Derecho y la búsqueda de un Derecho alternativo que tome en cuenta los cuestionamientos de los que quedan por fuera de las normas establecidas y buscan mediante la participación llegar al cambio. El abordaje de la enseñanza del Derecho desde lo multicausal se refiere a conceptualizaciones que lo ubiquen en el tiempo y espacio, compartiendo espacios integradores con otras disciplinas para evitar un enfoque fragmentado de la sociedad. “A sí mismo la parcelación de las disciplinas hace imposible aprender lo que

este tejido junto, es decir, según el sentido original del término, lo complejo” (Morin, 2002 p.14). Como bien señala el autor la enseñanza de los saberes requiere un anclaje interdisciplinario y multidisciplinario, desde la construcción de la ciudadanía como eje fundamental en todos los temas, y no como una unidad separada de las demás.

De acuerdo con el análisis que se viene realizando, el Derecho es un fenómeno vinculado en la realidad social, dinámica y en constante cambio e incertidumbre y no debe ser enseñado con un sustento puramente jurídico, que aniquilan el objeto del derecho reduciéndolo a legitimar situaciones jurídicas, sin problematizarlas.

A partir del reconocimiento del Derecho como un fenómeno que se encuentra imbricado en la sociedad, el sistema de normas adquiere sentido un racional e integrativo en su aplicación. Responder a cuestionamientos epistemológicos “[...] el qué (contenido), el cómo (validez) y el para qué (eficacia) y el porqué de su obediencia (legitimidad) y en dónde (contexto) [...]” (Tovar, 2007, p. 50).

Desde esta perspectiva Bourdieu y Gunther (2000), analizan el fenómeno jurídico teniendo en cuenta la relación de las categorías habitus, prácticas, espacio social es decir que el derecho no se puede aislar de la realidad que se está estudiando y se debe adaptar a las diferentes necesidades. Los autores analizan el “hiato estructural, entre teoría y práctica” para explicar las divergencias que se dan cuando se atiende sólo a lo normativo, dejando de lado la práctica social, sin tomar en cuenta, que el derecho debe atender a las demandas sociales, adaptándose a las diferentes necesidades. Se cuestiona la aplicación del Derecho sin reflexión y sin un análisis profundo de cada situación contextual, lo que lleva a considerarlo como legítimo y universalmente válido.

En este mismo sentido, Cortina (2005) considera fundamental que los gobiernos democráticos no sólo sancionen leyes, sino que asuman el compromiso ético de fortalecer las comunidades en el sentido de pertenencia y de comunicación entre las personas, ya que más que ciudadanos son personas, y deben fortalecer los lazos solidarios que fortalezcan la identidad, es mirar hacia dentro, tomar conciencia del lugar que se ocupa y de su entorno, es así como las comunidades contextualizan sus arraigos y se sienten reconocidos por los otros.

De igual modo, De Souza Santos (2018) plantea la crítica a un Derecho que se ha transnacionalizado creando leyes que llevan a la opresión de los ciudadanos y no logran superar

su situación, manifestaciones que se observan en el ámbito laboral, donde las empresas transnacionales imponen reglas al personal de forma de servilismo. El Derecho ligado al Estado no logra visualizar otros ordenamientos jurídicos que existen en las sociedades. De Souza Santos, prefiere denominar pluralismo de ordenamientos jurídicos, en vez de pluralismo jurídico. Si el Derecho, como canalizador de los derechos fundamentales no logra superar las barreras del cambio y acompañarlos, se reduce a reproducir lo hegemónico.

En esta misma línea reflexiona Castel (2010) refiriéndose a la ciudadanía social como la posibilidad apropiación de los recursos y derechos por parte de la clase trabajadora, bienes que estaban destinados a una élite. Siguiendo con el análisis del autor cuando no adquiere este status, a los y las ciudadanas se les llama “individuos por defecto” (Castel, 2010), que son el personal que se encuentran sin trabajo o sin la posibilidad de insertarse y viven de la asistencia de los demás, sin el reconocimiento de efectivos derechos para participar e integrar la colectividad.

[...] Pasar de la participación posible a la participación real implica que el individuo ejerce esa ciudadanía, que se ocupe de los temas de preocupación de la colectividad, que hace escuchar su voz en la discusión pública de esos temas, que pasa de ser mero consumidor de mensajes y valores a ser productor de sus propios mensajes, es decir, que imagina y comunica sus propuestas de solución a la colectividad. También es necesario para que haya ejercicio de ciudadanía que la sociedad reconozca los derechos de todas las personas a la ciudadanía plena; que cree espacios para su ejercicio; que apoye a las personas en su análisis y su comunicación de propuestas, y que establezca reglas que permitan que todos puedan realmente ejercer la ciudadanía en forma equitativa. (Durstun, 1999, p. 1).

En síntesis, el reconocimiento y el ejercicio efectivo de derechos para la construcción de ciudadanía participativas y con identidad tienen que partir de la enseñanza del Derecho de concepciones que buscan deconstruir racionalidades legitimadas en ciudadanía de baja intensidad. Sustentadas en privilegios de la clase y fundamentadas en los textos normativos.

La estructura de esta investigación está compuesta por cuatro capítulos; en el capítulo uno se delimita el marco conceptual del Derecho desde las concepciones en su enseñanza y de la ciudadanía y las categorías de análisis, construcción de ciudadanía, democracia, participación, género y currículo. En particular, se analizan las relaciones entre las concepciones de Derecho

y la construcción de ciudadanía y la implicancia que tienen y les otorgan a todos los temas del programa. Las categorías de análisis seleccionadas permiten dar significación y respuesta a la enseñanza del Derecho desde concepciones que lo definen como fenómeno social complejo.

En el capítulo dos se trabaja el marco metodológico a partir de la matriz analítica cualitativa, teniendo en cuenta, el marco teórico seleccionado y los objetivos planteados. Se utilizó la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido, y el análisis crítico del discurso como herramienta metodológica para desentrañar las concepciones de Derecho que tiene el profesorado y los estudiantes de tercero de profesorado de la especialidad Derecho.

En el capítulo tres, se estudian las concepciones en su enseñanza de Derecho de los/las docentes de Derecho y Ciencia Política y Educación Ciudadana y los /as estudiantes de profesorado de la especialidad Derecho, y los programas de Ciencia Política y Educación Ciudadana. Se parte de la relación entre las concepciones de Derecho y la construcción de ciudadanía. Desde la construcción de ciudadanos/as con participación efectiva en todos los ámbitos de sus acciones, en espacios de pertenencia y de identidad.

En el capítulo cuatro se trabajó, en relación con la selección bibliográfica, la incidencia del currículo y la interdisciplinariedad en el tratamiento de los contenidos, la conceptualización del Derecho a través del discurso en el análisis de las categorías que se consideraron esenciales para la construcción de ciudadanía.

2. Capítulo 1: Concepciones de Derecho y ciudadanía

2.1 Relaciones entre la enseñanza del Derecho y la construcción de ciudadanía

Bien es sabido las implicancias que tienen las concepciones de los docentes y las docentes en su enseñanza, muchas veces rehenes de modelos latentes, que son difíciles de cambiar y que se vienen transmitiendo desde paradigmas desprendidos de los contextos. Se repiten temas como verdades acabadas, o como certezas siguiendo tradiciones históricas radicalizadas en forma de conocimientos. Son estructuras de pensamiento que están enquistadas en el pensamiento y en accionar de la docencia (Davini, 1995).

¿Qué relación existe entre las concepciones de Derecho que tienen los y las docentes de Derecho y el estudiantado de profesorado de la misma especialidad y la construcción de ciudadanía?

Las concepciones de la enseñanza del Derecho permean todos los temas del programa, condicionando la construcción de Ciudadanía en una ciudadanía activa, o meramente en una repetición de los textos normativos, sin un análisis reflexivo, que va más allá del vínculo jurídico político que une a las ciudadanas y ciudadanos con el Estado.

En cuanto a la enseñanza de Derecho en los programas de las asignaturas mencionadas, siguen manteniendo un contenido normativista dejando fuera el contexto que lo rodea, restringiendo su estudio a lo estrictamente jurídico. Esta visión instrumental y formalista del Derecho se materializa en la propuesta de los programas de segundo y tercero de Bachillerato, que, si bien tienen una fundamentación desde un paradigma complejo, la propuesta teórica no evidencia concepciones alternativas de Derecho que reflejen cambios significativos. Por su parte Morin (2002) plantea la necesidad del desafío que tiene la educación en la construcción de ciudadanías.

La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano en una democracia se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria. Esto supone que tiene arraigada la identidad (p.14).

La necesidad de ampliar y consolidar espacios institucionales de construcción de ciudadanía, por un lado, y de defensa jurídica de la violación de este derecho, por otro lado, la afirmación de este derecho y la generación de mejores condiciones para su cumplimiento de la eficacia de todos los derechos y en especial de la inclusión y el sentimiento de pertenencia. Qué deben ser enseñados desde de los primeros años de escolarización, para logra la apropiación de ese derecho y tomar conciencia de lo que es la construcción de una ciudadanía en todas sus manifestaciones.

En este mismo sentido Dussel (1996) analiza cual ha sido la función de las escuelas en la formación de la ciudadanía, como se relaciona las demandas sociales con la escuela, y el intento por el secretismo de lo que pasa “intramuros” con el “extramuros” como si lo que ocurriera en el aula fuese un mundo aparte. La escuela es el reflejo de lo que sucede afuera, los problemas del afuera permean todo lo que sucede en el interior de los centros escolares.

La autora plantea la necesidad de tener presente que existen grupos heterogéneos y no homogéneos por lo cual se debe atender a la diversidad y la inclusión, tomando la lateralidad como reconocimiento de la otredad. Estableciendo ámbitos de debates y relacionando los conocimientos del currículo con lo que está sucediendo en el afuera (Dussel, 1996).

A partir de lo que plantea la autora la interrogante es, si la enseñanza debe formar en ciudadanía o debe dar las herramientas para que los y las estudiantes construyan ciudadanía, desde posicionamientos ideológicos propios que les permitan ser parte del contexto en el que habitan, haciendo nuevas resignificaciones de la ciudadanía. Por otra parte, Marshall (1991) relaciona tres elementos de la ciudadanía moderna: el civil, político y social definiéndolos, como status de ciudadanía y una forma de poder ejercer la participación en la comunidad y tener derechos y obligaciones. Esas apropiaciones le permiten a la ciudadanía, el ejercicio de la igualdad, identidad y libertad, para superar según el planteo del autor los antagonismos de las clases sociales.

En concordancia con esta perspectiva de análisis, los derechos en el ámbito político, no tienen su correlativo de igualdad en las esferas sociales y económicas. Si bien son reconocidos en plano formal, no se han logrado políticas que cubran las necesidades básicas para salir del espacio exclusión. La participación y ejercicio de acciones en todos los ámbitos posibilitará, dejar de ser ciudadanos y ciudadanas de segunda categoría, cuyo ámbito de participación es en ejercicio del sufragio cada cinco años, continuando silenciados y en condiciones que rozan con

la marginalidad en mayoría de los casos. Se comparte con Imbernón *et al.* (2002) que son necesarios cambios y revisiones en la educación para que los estudiantes aprendan a vivir e intervenir en su entorno, desde una ciudadanía activa, permitiendo luchar contra las desigualdades y buscando el acceso a una mejor calidad de vida. Una educación que respete la diversidad, la participación e inclusión en todos los ámbitos local y global.

Por otro lado, el ejercicio real de la ciudadanía se va construyendo en las relaciones que los/as ciudadanos/as van adquiriendo dentro de las instituciones en las que se van socializando y aprendiendo las habilidades para ser actores sociales que se involucran con la comunidad. No meros espectadores, que acatan los mandatos normativistas de la ciudadanía formal. Ejercer el Derecho como ciudadano/a implica es tener identidad con el contexto que vive, poder decidir en temas ambientales, culturales, educativos.

En este sentido, las instituciones educativas juegan un rol privilegiado para cambiar las conceptualizaciones formales- tradicionales de ciudadanía, para empoderar más que enseñar los/as estudiantes en la construcción de ciudadanía construida dentro de los principios democráticos de intervención efectiva y no representativa (Durstón,1999).

La ciudadanía construida es un concepto que puede aplicarse, por ejemplo, a la necesidad de la sociedad y del Estado de construcción gradual de espacios, valores y actitudes favorables al ejercicio efectivo de la ciudadanía por todos los sectores. En este caso, sin embargo, nos referimos a la construcción gradual por el individuo de su propia ciudadanía mediante el aprendizaje de códigos y conocimientos y el ensayo práctico (Durstón,1999, p. 6).

La enseñanza del Derecho es un ámbito fecundo para propiciar las transformaciones desde las nuevas prácticas de problematización conceptual de la ciudadanía posibilitando a los/as estudiantes debatir e intervenir el espacio institucional a través de la confrontación de ideas y de propuestas alternativas de cambios que puedan hacerse visibles en la institución liceal.

En este mismo sentido Cullen (1997) planea la importancia de la escuela como agente socializador de conocimientos legitimados y su transmisión a través del currículo prescripto, y es tarea de los/as docentes problematizar esos conocimientos, relacionándolos con la práctica social.

2.2. Democracia, comunidad e institución desde la construcción de ciudadanía

La construcción de ciudadanía, entendida como se viene analizando desde la perspectiva de la participación, discusión, igualdad y libertades. Derechos que implican ir más allá de la esfera cívica, y de una formación lineal que prepara para el futuro laboral. Es en la forma de gobierno democrático donde esos pronunciamientos y luchas pueden hacerse efectivos, mediante grupos de presión como los sindicatos, la participación en todos los ámbitos de las mayorías y las minorías de la comunidad.

La vida de la democracia no puede limitarse al solo ejercicio del derecho al voto y a la delegación en los gobernantes de toda iniciativa política, social o económica. La vida democrática necesita la participación activa de todos los ciudadanos. De meros votantes deben pasar a ser auténticos actores sociales. Cuento y no sólo soy contado. La soberanía popular consagrada en los principios constitucionales necesita una legitimidad suplementaria basada en un estado de derecho y una práctica plural y participativa donde todo conflicto puede dirimirse en paz. Para ello deben encontrarse los mecanismos que hagan de la democracia una práctica cotidiana y uno sólo un principio jurídico (Mayor, 2002, p. 17).

Por lo tanto, se entiende, que la educación es un derecho humano fundamental que involucra a todos los actores sociales. Los mecanismos de participación efectiva se deben dar dentro de las comunidades educativas de la cual se es parte, estableciendo ámbitos de discusión abierta entre los docentes y estudiantes, mediante debates, mesas redondas, puestas en común.

La ciudadanía, en tanto se basa en un principio de igualdad que sitúa al ciudadano en una categoría de miembro igual dentro del sistema social tiene enorme potencialidad para la inclusión de las personas a la sociedad. Básicamente, porque esta incorporación adquiere la calidad de derecho y, por lo tanto, es exigible y debe ser resguardado por la institucionalidad vigente (Barros, 1996, p. 8).

De acuerdo con el planteo que de Paula Barros la construcción de ciudadanía desde la participación efectiva y activa permite la no exclusión de la sociedad, que la participación que no quede reducida al mero producto de trabajo. Ciudadanías que permitan ser reconocidas en

ámbitos de decisiones, políticas, sociales culturales para vivir una vida de dignidad, desde la apropiación del principio de igualdad efectiva.

Por lo tanto, la construcción de ciudadanía tiene como propósito fundamental establecer cambios en la sociedad y la manera de lograrlos es tomando conciencia de la situación de quienes se encuentran en situaciones de subordinación. “De ahí que, entonces, los ciudadanos tienen una tarea principal ineludible por asumir, tarea por cierto pública y por sobre todo política, el marco de un sistema democrático” (Silva, 2001, p. 102).

En este sentido, las intervenciones en las instituciones, como por ejemplo el día de la mujer, protección del medio ambiente. Ir en la búsqueda de la interdisciplinariedad de la enseñanza con la participación y el involucramiento de toda la ciudadanía. “Ser ciudadano y ciudadana significa, más allá de las prácticas concretas, tener, por un lado, el derecho de reclamar y por lo tanto salir del plano subordinado” (Jelin, 2005, p. 189). En concordancia con lo que manifiesta Jelin es partir del diálogo y las luchas comunes que se construye ciudadanía. La construcción de ciudadanía está vinculada a cómo las ciudadanas y ciudadanos ejercen sus derechos en los espacios de participación. La igualdad jurídica no siempre se traduce en igualdad de acción, es decir la posibilidad de acceso en todas sus dimensiones, políticas, sociales y económicas.

El espacio público es una forma de representación de la colectividad y también es un elemento que define la vida colectiva. En esta perspectiva, el espacio público es el espacio de pedagogía de la alteralidad¹ por posibilitar el encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contrato social y de generar identidad, por tanto, es un espacio histórico, un espacio que tiene historia (Carrión, 2004, p. 3).

Las instituciones educativas nacieron como respuesta a los cambios de la revolución industrial y política, con la especialización del trabajo y las necesidades de mano de obra especializada,

¹ Concepción alternativa El espacio público no es lo residual, tampoco una forma de apropiación y menos un lugar donde se enajena de libertad. Se trata de superar estas concepciones, para empezar a entenderlo a partir de una doble consideración interrelacionada: por un lado, de su condición urbana y, por lo tanto, de su relación con la ciudad; y, por otro, de su cualidad histórica, porque cambia con el tiempo y en cada momento, tiene una lógica distinta, así como lo hace su articulación funcional con la ciudad. Originalmente el espacio público puede cumplir, por ejemplo, una función mercantil (los grandes mercados indios llamados tianguis), posteriormente asumir un rol político (ágora) y luego predominantemente estética (monumento). Esta condición cambiante le permite tener múltiples y simultáneas funciones que, en su conjunto, suman presente al pasado y van más allá de aquí y el ahora (Carrión, 2004, p.3)

como una forma de instruir los conocimientos, es así que crearon los sistemas educativos mediante un contrato fundacional entre la escuela y la sociedad. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

El lugar que ocupa hoy la escuela y la significación que tiene para toda la sociedad está colmado de debates y críticas. Pero sigue siendo un lugar común de privilegio en donde se discute, se reflexiona y se cuestionan los saberes.

Sin embargo, no siempre lo que se enseña en el aula tiene relación con realidad, en este sentido Dussel (1996) plantea

[...] hay una disociación entre el contenido explícito de la educación cívica, que sostiene la primacía de la democracia representativa, y las opiniones de alumnos y docentes, que evidencian la crisis de esta forma de gobierno. Los docentes “repiten” un mensaje que muchas veces no comparten, o no encuentran los argumentos para defenderlos; antes que reconocer esta crisis, prefieren hacer caso omiso de ella y seguir adelante, “hacerles guiños” a los alumnos sobre la convicción compartida. [...]. Las normas están hechas para cumplirlas formalmente, y si podemos, violarlas por son arbitrarias; no hay discusiones que cuestionen los lugares comunes que circulan en la sociedad sobre política y políticos. El aula hace las veces de pequeña escena pública massmediática, naturalizando las opiniones previas de los alumnos, y contraponiendo estas opiniones a las instituciones (p.17).

Es allí donde se reflejan las fisuras socioeconómicas, la escuela no es una isla, sino que está atravesada por todo lo que sucede en el exterior.

En el espacio áulico donde maestro y alumno entran en relación con conocimiento en tanto estructura precaria y provisoria del saber, pero también se contactan por aquello que no ha podido representado, simbolizado (la falta de saber). Por ello es necesario y urgente, en tiempos de deshumanización y de negación de la capacidad de ser, que la escuela se re-centre en su función específica: enseñar (Bordoli, 2007, p.14).

La escuela esta permeada y atravesada por una multiplicidad de influencias que no las tenía en sus comienzos. Dejando de ser la institución inmaculada, protegida del mundo exterior. En este contexto, las relaciones entre la escuela y los diferentes actores, se convierten en divergentes y complejas. “La soberanía popular consagrada en los principios constitucionales

necesita una legitimidad suplementaria basada en un estado de derecho y una práctica plural y participativa [...] deben encontrarse los mecanismos que hagan de la democracia una práctica cotidiana y no sólo un principio jurídico” (Mayor, 2002, p. 17).

Por otra parte, los análisis de Bourdieu y Passeron (1996), de la educación como sistema de reproducción de clases y por ende la acentuación de desigualdades en las prácticas sociales. Estableciendo conductas dirigidas a perpetuar simbólicamente esas diferencias, por ejemplo, soslayadas en el currículum oculto. La escuela es el lugar de privilegio para el cambio, la reflexión y la toma de conciencia de esa alienación que intenta perpetuarse.

Enseñar a convivir justamente, y entonces a participar con entusiasmo en la ciudad, es aprender construir lo público, sabiendo que cuidar a los otros es cuidarnos a nosotros mismos y que cuidarnos a nosotros mismos es cuidar la igualdad de oportunidades y los espacios públicos, para el gozo compartido, el conocimiento comunicado, el trabajo solidario y la esperanza común (Cullen, 1997, p. 217).

Siguiendo con misma de línea de análisis, Foucault (1998) plantea que en la búsqueda que hacen los seres humanos de su identidad y de construirse como personas libres y autónomas de los condicionamientos dominantes, la educación es la que puede romper con esas determinantes. En la escuela es donde se puede dar el apoderamiento como sujetos, cuando se enfrenta con el otro/a, u otros grupos.

Por otro lado, la enseñanza del Derecho y las relaciones que se establecen con las instituciones siguiendo a Foucault (2009) también pueden ser dispositivos² de poder y disciplinamiento formando redes de poder. Por lo tanto, desde esa concepción de dispositivo, los docentes se convierten en instructores hegemónicos en su enseñanza.

La práctica jurídica según la cual el derecho escrito o positivo es sólo un primer paso en la definición del derecho aplicado – lo cual se logra luego de un proceso de

² He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollar en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él, pero, asimismo condicionan (Foucault, 1984)

interpretación, evaluación y adaptación de sus contenidos a las circunstancias específicas en las que se aplica, todo ello en unión con la conciencia popular de que dicha interpretación y adaptación se hacía de acuerdo con los intereses de la élite política dominante fue creando a través de los siglos una cultura de la instrumentalización del derecho tanto por parte de los ciudadanos como de los gobernantes y de subordinación de los intereses públicos a los privados . (García y Rodríguez, 2003, p.36).

En consecuencia, la conceptualización del Derecho desde la construcción de ciudadanía participativas genera que las instituciones educativas sean lugares privilegiados para discutir que conocimientos son necesarios para lograr los cambios en la enseñanza del Derecho, desde perspectivas de género, inclusión de los y las estudiantes con diferentes formas de aprender. Ámbitos pluralistas, participativos y democráticos que lleven a una educación emancipatoria mediante acciones de prácticas sociales justas que posibiliten la ciudadanía activa (Shujman y Siede, 2007).

Democracia y Ciudadanía son conceptos que tienen un vínculo no puede dissociarse porque guardan una tradición en la historia que ha permitido la conquista de ámbitos de lucha en la esfera pública y privada por lo tanto es importante que se problematicen y se reconstruyan como categorías dinámicas. Siendo así, la educación el ámbito propicio para la reflexión de prácticas emancipatorias de las nuevas generaciones. La construcción de ciudadanías críticas que resignifican los derechos todos y todas, ubicando a la vida, igualdad y la libertad como ejes de la democracia y de la ciudadanía. (Giroux, 2006).

2.3. Derecho y la construcción de ciudadanía desde la perspectiva de género

Las conceptualizaciones del Derecho en su enseñanza pueden facilitar o establecer obstáculos para construir ciudadanía. Los seres humanos se construyen a través de las prácticas sociales en los ámbitos de participación. Es la escuela en donde se va formando la conciencia social y es por eso que es fundamental la intervención docente para dar orientación ética y política (Schujman y Side, 2007).

En este sentido el rol de la educación en las relaciones de género es fundamentales, la escuela como reproductora de las relaciones de poder se refleja en la enseñanza.” [...] estoy cada vez más convencido que las relaciones de género [...] tienen una importancia decisiva [...] de cara

a entender cuáles son los efectos sociales de la educación y cómo y por qué se organizan y controlan el currículo y la enseñanza” (Apple, 2008, p. 7).

Además, desde un proceso histórico jurídico de significaciones de identidades se van intrincando en las prácticas sociales y jurídicas, exaltando la construcción del subjetivismo jurídico. Argumentos que forman parte del dominio dentro de lo hegemónico y son continuamente relevados y resignificados (Facio, 2005).

Facio conceptualiza el género desde un conjunto de conceptualizaciones que se vienen que están arraigadas en lo social, político e histórico.

[...] tanto al conjunto de características y comportamientos, como a los roles, funciones y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales. Este concepto, sin embargo, no es abstracto ni universal, en tanto se concreta en cada sociedad de acuerdo a contextos espaciales y temporales, a la vez que se redefine constantemente a la luz de otras realidades como la de clase, etnia, edad, nacionalidad, etc. De allí que las formas en que se no revelan los géneros en cada sociedad o grupo humano varía atendiendo a los factores de la realidad que concursan con este. (Facio, 2005, p. 271).

Con respecto al análisis de Facio, el género es una construcción social que se utiliza para identificar a las mujeres, y la autora agrega “[...] un grupo vulneralizado por el patriarcado y las estructuras de género” (p. 268).

Las mujeres han sido ciudadanas de segundan categoría, olvidadas para el ejercicio del poder en las esferas de decisiones importantes, dominadas por los hombres. Desde el punto de vista objetivo no se puede negar que en Uruguay las normas jurídicas establecen que todos y todas somos iguales ante la ley, el art 10 de Constitución así lo describe, así como también el reconocimiento formal de los derechos fundamentales. Pero esa manifestación igualdad no está exenta de contradicciones en el discurso y en las subjetividades estableciendo significaciones diferenciables de género. Cuando se plantean los temas en clase ¿Se interpela a los y las estudiantes a buscar ejemplos de tratos diferenciales por el género? ¿Se hacen intervenciones en los espacios del liceo sobre esos temas de género? ¿Todavía se sigue hablando de sexos binarios: mujer- hombre?

La diferencia entre el género femenino - masculino sigue empoderada desde lo empírico y lo normativo, la admisión de la distribución del poder continúa en manos de los hombres y la construcción de subjetividades condicionadas por los contextos sociales e institucionales. Las mujeres siguen relegadas al ámbito privado del cuidado de los hijos y la familia como su responsabilidad máxima por sobre cualquier otra, es un mandato social muy ligado a su condición. Manteniéndola todavía en el siglo XXI excluida de los ámbitos de poder y de los grupos de sociales de participación activa. Siendo el reflejo de su condición de mujer, solo tiene visibilidad en lo abstracción jurídica, ya que sigue relegada en la toma de decisiones y participación. Imponiendo la hegemonía de un Derecho que reproduce el patriarcado en todas las esferas de acción de los hombres, impregnando todo el sistema jurídico y político.

En este mismo sentido, De Souza Santos (2018) analiza el tiempo y espacio que ocupa el trabajo de las mujeres, remunerado y naturalizándolo como parte de la vida. Esa visión del género servilista y doméstica ha perdurado por años, legitimada por el patriarcado y el Derecho. Ciudadanas sin participación, invisibilizadas y opacadas por la figura del hombre, al resguardo del hogar y el cuidado de los hijos. Situación que ficticiamente fue atemperada con el acceso al campo laboral.

La lenta legislación del amparo de las mujeres en el ámbito laboral ha llevado a la doble jornada laboral sin remuneración acorde al despliegue al servicio del trabajo. Si bien es cierto que el hecho de acceder al mercado laboral ayudo al encuentro con otras ciudadanas con iguales vulnerabilidades que tímidamente comenzaron a participar, formando los primeros sindicatos de mujeres.

El espacio-tiempo doméstico es el espacio tiempo de las relaciones familiares, particularmente entre cónyuges y entre padres e hijos. Las relaciones sociales familiares están dominadas por una forma de poder, el patriarcado, que está en el origen de la discriminación sexual de la que son víctimas las mujeres. Obviamente, tal discriminación no existe solo en el espacio-tiempo doméstico, sino que además es visible en el espacio-tiempo de la producción y en el espacio-tiempo de la ciudadanía, como tendré ocasión de mencionar. Pero el patriarcado familiar es, a mi entender, la matriz de las discriminaciones que sufren las mujeres aún por fuera de la familia, aunque siempre actúe articulada con otros factores. (De Souza Santos, 2018, p.171).

Es así como, la construcción de ciudadanía desde la perspectiva de género no es restrictiva al ámbito político, es decir ejercer sus derechos cívicos cada cinco años, sino que tiene como fundamento el reconocimiento y la efectividad de todos los derechos sociales, educativos y económicos. No ha sido posible separar de las prácticas sociales, las diferencias de género en el ordenamiento jurídico uruguayo reproduciendo las de subjetividades que están imbricadas en significaciones identitarias.

En este mismo sentido, la familia es considerada un ámbito propicio de reproducción del patriarcado, allí el pater familia ejercía el control de su mujer y sus hijos. Los cambios más sustanciales en la legislación uruguaya, se dieron en los primeros años del siglo XX, con la Ley 3.245 de divorcio en el año 1907, ya que esta ese año el matrimonio era indisoluble pero con tratamiento diferencial en cuanto a la causal de adulterio, que se configuraba como causal de adulterio en el hombre, en el caso de que tuviera lugar en el hogar conyugal, fuera con escándalo público y tuviera concubina, y en casa de la mujer ya el hecho de la causal adulterio bastaba y además perdía los bienes gananciales.

Las leyes no tienen un contenido neutral, sino que estaban hechas por legisladores hombres, sin la representación de mujeres en el parlamento. La organización de la familia en el matrimonio con un concepto patriarcal, donde el poder de dirección pertenecía exclusivamente al marido. “La característica hipocresía subyacente a las normas y valores formal-ideales de la familia burguesa, no es desde entonces, ajena a la colonialidad del poder” (Lugones, 2008, p. 83).

Por ello, la organización de la familia en el matrimonio conceptualizada desde el modelo patriarcal, donde el poder de dirección pertenecía exclusivamente al marido, teniendo una capacidad limitada la mujer. Se le negaba el derecho a la patria potestad de sus hijos, que sólo era ejercida por el padre.

Recién con la Ley 10.783 del año 1946 denominada Ley de derechos civiles de la mujer reconoció igual capacidad civil a la mujer que el hombre, repercutiendo en las relaciones personales y patrimoniales, situación que en los hechos distaba mucho en hacerse efectivos. La diferencia y el grado de inferioridad entre las mujeres y los hombres continuaran en lo socio discursivo y con la legitimación jurídica desde una visión patriarcal del derecho. En el año 1978 por el Decreto Ley 16.766 se equipará el tratamiento de la causal de adulterio en el divorcio, art. 140, numeral 1° del Código Civil Uruguayo.

En consecuencia, si bien en los últimos años se han promulgado una variedad de leyes en virtud de la incorporación al parlamento de legisladoras y la presión de grupos de movimientos feministas. Ejemplo son la Ley 18.246 en el año 2007 de Unión Concubinaria posibilita el reconocimiento sin distinción de la opción sexual de los convivientes. La Ley N° 19.075 del año 2013, se reconoce el matrimonio entre parejas homosexuales y heterosexuales. Ley de salud reproductiva N° 18.426, año 2008, pretende garantizar los Derechos sexuales reproductivos de toda la población, incorporándose al C.N.A el art.³ 11 bis, en relación con el acceso a la información y los servicios de salud de niños/as y adolescentes, respetando la confidencialidad de la consulta por parte de los profesionales tratantes.

Otra de las leyes es Ley Integral para las personas trans N° 19.684 año 2018, otorgándoles derecho a la igualdad de género con independencia de su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro.

Ley N° 18.987, año 2012, Interrupción voluntaria del embarazo otorgando la potestad a la mujer unilateralmente de interrumpir el embarazo, hasta las 12 semanas de gestación y 14 semanas en caso de embarazo resultado de una violación y de tiempo indefinido si hay riesgo de la salud de la mujer o el feto presenta anomalías. Despenalizando el aborto dentro de los plazos mencionados, modificando los artículos⁴325 y 325 bis del Código.

Es así como la familia se reproducían las relaciones de poder legitimadas por las normas y con avances en los últimos años, pero sólo en el plano objetivo y descriptivo. Lugones, (2008), analiza como la interseccionalidad de las categorías género, raza, pobreza y mujer como condicionantes de la vulnerabilidad de las mujeres.

La invisibilidad del Derecho como manifestación de poder del patriarcado y la asignación diferenciada de roles, hace que las mujeres queden relegadas de toda protección jurídica y de la violencia simbólica. La finalidad del Derecho en todo el sistema jurídico es garantizar el efectivo cumplimiento de los Derechos Humanos.

³Art. 11 de la Ley 17.823 (C.N.A) (Derecho a la privacidad de la vida) Todo niño y adolescente tiene derecho a que se le respete la privacidad de su vida. Tiene derecho a que no se utilice su imagen en forma lesiva, ni se publique ninguna información que lo perjudique y que pueda dar lugar a la individualización de su persona.

⁴ Art. 325 y 325 Bis del Código Penal Uruguayo (Ley 9.155) modificado por el art. N° 2 de la Ley 18.987. (Despenalización). La interrupción voluntaria del embarazo no será penalizada y en consecuencia no serán aplicables los artículos 325 y 325 bis del Código Penal, para el caso que la mujer cumpla con los requisitos que se establecen en los artículos siguientes y se realice durante las primeras doce semanas de gestación.

La reformulación del sistema normativo ha incorporado nuevas conceptualizaciones de la familia en diversos planteos teóricos instituyentes y políticos desde la perspectiva de género. Se amplían los espacios la participación de las mujeres, empoderándolas de poderes que ficticiamente están cargados de discursos, que en la práctica jurídica siguen dominando y se legitiman las significaciones patriarcales. Uno de los ejemplos es la ley 19.580 de violencia hacia las mujeres basada en género no ha reducido el número de feminicidios, sino que han aumentado los casos de violencia.

Por lo cabe preguntarse si el cúmulo de legislación cambia la conducta de las personas, y en este caso de los hombres. Los análisis y las reflexiones pueden ser varios, pero nadie duda que, sin la toma de conciencia y el cambio de paradigma de una sociedad patriarcal, no es posible lograr cambios en las políticas públicas y en las instituciones y las conceptualizaciones de la enseñanza del Derecho desde la construcción de ciudadanía. Los cambios operan cuando se internalizan las normas y se entiende cuál es su fundamento, que no dependen sólo de la esfera legal, sino que se necesitan cambios integrales.

En el ámbito jurídico, sin embargo, se han reproducido históricamente relaciones de poder sobre otros/as, y en particular sobre todas las mujeres. El deber de obediencia de la mujer a su marido, la obligación de seguirlo a su lugar de residencia, la pérdida del apellido cuando se casaba, la no criminalización de la violencia sexual en el matrimonio, son formas de sumisión a las cuales era sometidas las mujeres.

En efecto, cuando se trata de cambiar una concepción sobre las relaciones entre hombres y mujeres, debe abordarse el problema integralmente y debe buscarse en todo el tramado jurídico normativo las expresiones de dicha desigualdad. No siempre se ha operado así en las reformas realizadas y por ejemplo subsisten normas penales discriminatorias con civiles igualitarias o viceversa (Facio, 2005, p. 266).

Frente a los cambios impetrados en la normativa penal procesal desde la perspectiva de género, no siempre la aplicación de las mismas ha sido en tal sentido, reproduciendo en muchos casos jurisprudenciales el statu quo del Derecho. Desde proceso histórico jurídico de significaciones identitarias que están intrincadas en las prácticas jurídicas, exaltando la construcción del subjetivismo jurídico. Argumentos que forman parte del dominio dentro la hegemonía y son continuamente relevados y resignificados.

Por lo tanto, toda práctica tiene que estar sustentada por una buena teoría para qué de respuestas a los problemas actuales y no se reduzca a una relación binaria entre teoría-práctica, que conceptualiza a la enseñanza del Derecho del formalismo teórico. “El clivaje teoría- práctica quizás no sea parte más que de un estereotipo y poco tenga que ver con los hechos” (Cardinaux, 2015, p.22).

2.4 El currículum. Entre el mantenimiento de lo hegemónico y el cambio en la enseñanza del Derecho

De acuerdo con el análisis que se propuso investigar sobre las concepciones de Derecho en su enseñanza y las interrogantes que se plantean en torno a la influencia que ejerce en la docencia las propuestas curriculares. Se considera pertinente desarrollar los diferentes abordajes de las investigaciones sobre la teoría curricular, con relación, al rol de los sujetos, los conocimientos a enseñar y los supuestos que subyacen en él.

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes, o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación [...]. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (de Alba, 1998, p.3).

En este sentido, lo curricular no es sincrónico, por lo cual lo textualizado puede ser cuestionado y revisado desde los sujetos con un anclaje emancipatorio y cuestionador de lo hegemónico, otorgando un protagonismo alentador a la escuela. No, como mera espectadora sino como productora de conocimiento y revisionista crítica de lo que se considera legítimo ser enseñado.

Por su parte Alicia Camilloni (2019) realiza una distinción entre el currículo prescripto que son los conocimientos que se deben enseñar y están en los planes y programas y el currículo en acción que son los nuevos temas que se incorporan y acompañan a los cambios. A su vez las relaciones interdisciplinarias y la participación de los estudiantes en la presentación del tema en el aula.

En la misma línea de análisis Bordoli (2007) considera que el currículum no es cerrado, sino que puede retroalimentarse y otorgarle nuevas significaciones que den sentido a las prácticas de los y las docentes. Es así que las concepciones del Derecho, se pueden resignificar y no dependen de lo curricular exclusivamente, siendo éste es un marco referencial a seguir, pero con intersticios posibles de cambio y de resistencias en las prácticas docentes. Pero no siempre la docencia ha podido resignificar los conocimientos jurídicos en su enseñanza.

Con respecto a las concepciones de Derecho desde los planteamientos curriculares en parte de la docencia de la asignatura ha sido un obstáculo para la incorporación de nuevos contenidos interdisciplinarios, así como también la bibliografía recomendada por la inspección de la asignatura de la especialidad. Con respecto a los textos recomendados en tercer año bachillerato de secundaria, responden a la enseñanza del Derecho desde el paradigma positivista formalista, sin un anclaje del mismo como fenómeno social complejo.

En esta misma línea de Limber Santos (2007) cuestiona el distanciamiento epistemológico de los saberes al ser seleccionados, apartados de su génesis y su incorporación a lo curricular mediante una selección lineal y simplista para ser textualizados. Esa selección va a estar atravesada por la discursividad de significaciones sociales y políticas cargadas de tensiones entre lo que se considera legítimo enseñar y la escolarización de ese conocimiento para ser enseñado.

Además, los contenidos a enseñar deben mantener una vigilancia epistemológica para no impregnarse de voluntarismos y deseos del sistema educativo (Chevallard 2000). Es así que la enseñanza del Derecho desprovista de su contexto y sin la dinámica de la reflexión continua sobre los conflictos y las necesidades sociales, se enfrenta a soluciones unidireccionales que llevan a conceptualizarlo como un fenómeno jurídico formalista alejado de la realidad social.

Santos cuestiona la retextualización de los saberes en el entendido que existe una arbitrariedad que desvirtúa el saber y lo aleja del objeto a enseñar en ese entramado burocrático materializado en un texto y ceñirlo a reglas preestablecidas que lo despersonalizan y lo abstraen de sus relaciones originales. Desde esta visión se conciben los contenidos a ser enseñados con una “[...]visión conservadora que legitima el statu quo, en detrimento de análisis, la crítica, la contextualización y la transformación del Derecho” (Tovar, 2007, p.47).

La trasposición de los saberes conlleva cuestionamientos que no solo se restringen al ámbito epistemológico, sino que están atravesados por condicionamientos sociales y políticos, complejizando la enseñanza de los saberes.

En este mismo sentido Apple (2008) plantea que los sistemas educativos no son neutrales en las políticas que imparten y la docencia es parte de ese sistema ya sean conscientes o no, de los contratos que realizan las instituciones con la economía como forma de reproducción de desigualdades. En el currículum se seleccionan ciertos conocimientos a enseñar y no otros, en esta investigación que está trabajando en los dos programas de análisis de EDC y DCP, no se tratan los temas de género, sino que quedan al arbitrio que el profesorado lo seleccione o no, para el análisis. Relaciones de reproducción de intereses que subyacen en el currículo.

Siendo consciente de ese carácter ideológico del Derecho y de su aplicación, cabe un uso alternativo del Derecho que frente esa pretendida objetividad científica. Para ello conviene constatar que el sistema jurídico no es conjunto compacto de normas, sino una entidad discontinua y llena de grietas que muestra al mismo tiempo la impotencia de la ciencia y la praxis jurídicas de esos sistemas para hacer frente a las luchas sociales (Laso, 1978, p.10).

Por ello, el Derecho no es ajeno a los condicionamientos de la ideología, en relación a los intereses dominantes, no respondiendo en la mayoría de los casos a la demanda de ciertos sectores públicos de la población. Modelos jurídicos tradicionales que se fundamentan sólo desde la teoría, pero en la práctica no abarcan las necesidades de los/as más vulnerables.

No debemos olvidar que el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué enseñar están indisolublemente unidos y obedecen a determinados paradigmas educativos que subyacen en nuestras prácticas. El modelo didáctico en el cual se inscriben las prácticas concretas tiene como referente directo a una teoría educativa que explícita o subrepticamente se filtra en la praxis enmarcándola en cierta forma de ver el mundo y entender al hombre (Bobadilla, 2018, p. 83).

Por lo tanto, es fundamental la desconstrucción reflexiva de esos modelos que están arraigados en las instituciones y en el pensamiento de las personas y se trasladan a la enseñanza del Derecho con reforzando el statu quo que impregna el currículo, así como la textualización de los temas a enseñar.

Esa amalgama de conjunciones estricta hace que sea difícil la reflexión de una visión alternativa del Derecho que permita sentirse parte a todos/as los ciudadanos/as.

Las construcciones de ciudadanía se van fortaleciendo en el hacer y en sentirse parte de su entorno, y es a partir del ejercicio de participar e involucrarse que se van construyendo como ciudadano/a para hacer valer sus derechos y contribuir a la justicia igualitaria desde sus acciones de decisiones de autonomía, como seres libres en una sociedad pluralista. Ciudadanos/as que deciden por ellos/as mismos/as sin las presiones autoritarias otros/otras (Silva, 1999).

3. Capítulo 2: Metodología

3.1. Fundamento Metodológico

De acuerdo con el problema de investigación, el marco teórico y a los objetivos planteados se elige la metodología cualitativa relacional, descriptiva y comparativa. Permitiendo desentrañar las concepciones de Derecho que tiene el profesorado y el estudiantado de profesorado de la misma especialidad. Se analizó las relaciones entre las concepciones de Derecho y la construcción de ciudadanía, así como las contenidas en los programas de las asignaturas, EDC y DCP.

Las técnicas cualitativas permiten el acercamiento al objeto de estudio para entenderlo y describirlo desde un conjunto de supuestos asignados a un paradigma científico, que le dan legitimidad en la interpretación. Los análisis desde las técnicas cualitativas se basan en propuestas flexibles de diseños de investigación (Cáceres 2007).

La población objetivo son los y las docentes de secundaria de segundo y tercer año de Bachillerato de la asignatura Educación ciudadana y Derecho y Ciencia política el estudiantado de profesorado de tercero de la especialidad Derecho. Educación Ciudadana se enseña en segundo año del bachillerato del plan Reformulación 2006 del núcleo común en todas las diversificaciones; humanística, científica, biológica y arte y expresión. Derecho y Ciencia Política en tercero de bachillerato en la diversificación humanística del plan Reformulación 2006 del CES.

El contexto de análisis de la población objetivo se modificó debido a la situación de contingencia del Covid-19. Se incorporaron al análisis los liceos: de Punta del Este, Departamental de la ciudad de Maldonado, Atlántida N°1, Floresta y Salinas N° 1, así como también los estudiantes de profesorado de tercer año de la especialidad Derecho de los CeRPs de Atlántida y Maldonado.

Los cambios surgieron antes de comenzar con el trabajo de campo. La elección de los nuevos centros no fue al azar, sino que surge por la incorporación a la investigación del estudiantado de profesorado de los CeRP de las zonas Sur Este, donde los estudiantes hacen sus prácticas. La observación de clases no se pudo realizar por las diversas situaciones en que las mismas se

están desarrollando. No siendo un obstáculo para esta investigación los emergentes de la pandemia, sino un nuevo contexto que enriqueció el análisis.

En esta investigación se analizaron las concepciones Derecho que se enseñan y las significaciones que las mismas tienen en la construcción de ciudadanía. Se utilizaron como técnicas de investigación, la entrevista, análisis del discurso y análisis de contenido de los programas de segundo y tercer año de bachillerato EDC y DCP.

Considerando que son las técnicas de investigación más adecuadas de acuerdo a los marcos teóricos seleccionados. Es posible hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos de una muestra intencional. Los datos de una investigación cualitativa proporcionan parámetros indicativos de la reproducción de unos mismos hechos y procesos sociales en un universo poblacional más extenso. Es decir, los datos obtenidos de una muestra intencional son un referente de lo que acontece en otros contextos y situaciones (Izcara, 2014, p. 19).

Esta metodología cualitativa posibilita reformular las hipótesis, objetivos y los marcos teóricos, luego de la constatación empírica. “[...] no existe un momento para la construcción teórica y otro para la actividad empírica [...] son partes de un mismo momento” (Izcara, 2014, p. 14).

Por lo tanto, los rasgos distintivos de las técnicas cualitativas es la elección adecuada de métodos y marcos teóricos que permitan el análisis de diversas perspectivas. Utilizando diferentes enfoques e interpretaciones desde el contexto natural de los hechos, siendo los mismos investigadores partes importantes del proceso de investigación (Flick, 2007).

Es así que, dentro de las características de estas técnicas, se encuentran el uso de categorías de análisis, en esta tesis las categorías analizadas son; concepciones de Derecho y ciudadanía, democracia, participación, género y currículum. Las dimensiones en el análisis de la investigación son multidimensionales por lo cual se seleccionaron las más significativas para el desarrollo de esta investigación.

Los datos de una investigación cualitativa proporcionan parámetros indicativos de la reproducción de unos mismos hechos y procesos sociales en un universo poblacional más extenso. Es decir, los datos obtenidos de una muestra intencional son un referente de lo que acontece en otros contextos y situaciones. La aparición de un elemento en la

muestra investigada es un aspecto indicativo de la reproducción de ese mismo elemento en un contexto más amplio (Izcara, 2014, p. 4).

3.2 Entrevista

La entrevista estructurada permite recoger la información de una manera más cercana y directa. Lo que se pretende es conocer la realidad desde las resignificaciones que le otorgan a las concepciones de Derecho en su enseñanza la docencia y los estudiantes de profesorado. “Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación” (Del Rincón *et al*, 1995. p. 334). En la entrevista se puede interpretar y describir aspectos que no son directamente observables.

Así mismo la entrevista cualitativa “[...] se trata de una conversación con alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planteada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado [...]” (Sierra, 1998 p. 297).

En este sentido se presentaron dos entrevistas con cuestionarios estructurados; uno para el profesorado de Derecho de las asignaturas Derecho y Ciencia Política y Educación Ciudadana y otro para los estudiantes de profesorado de la misma especialidad de tercer año. Los cuestionarios de las entrevistas se diagramaron teniendo en cuenta el propósito de esta investigación que es saber cuáles son las concepciones de Derecho desde su enseñanza.

Se entrevistaron a 10 docentes pertenecientes, a cinco liceos de dos Departamentos de la zona Costera Sur Este (Atlántida N°1, Salinas N°1, Floresta, Punta del Este, Maldonado) de las asignaturas EDC y DCP, la elección de las asignaturas es intencional porque en ambas se enseñan Derecho y ciudadanía y son correlativas. Se entrevistaron a 12 estudiantes de tercero de dos centros de FD de la Zona Costera Sur Este (CeRP de Atlántida y CeRP de Maldonado).

El criterio de selección de los/as docentes entrevistados/as guarda relación con los liceos y los grupos en qué los/as estudiantes de tercer año realizan la práctica docente de acuerdo a las localidades de ubicación de los Centros Cerp que cursan el profesorado de la especialidad Derecho (Atlántida - Maldonado). Además de ser en su mayoría profesores/as adscriptores/as.

Cuadro I: Datos del universo de análisis de los/as docentes entrevistados/as

EGRESO-PLANES	ASIGNATURAS QUE ENSEÑA		PROF/A ADSCRIPTOR/A
1- DOCENTE -PLAN 86	DCP	EDC	SI
2- DOCENTE -PLAN 86	DCP	EDC	SI
3- DOCENTE- PLAN 86	DCP		SI
4- DOCENTE -PLAN 86	DCP		
5- DOCENTE -PLAN 86		EDC	SI
6- DOCENTE-PLAN 2005	DCP		SI
7- DOCENTE-PLAN 2005		EDC	SI
8- DOCENTE-PLAN 2005		EDC	SI
9- DOCENTE-PLAN 2005		EDC	
10- DOCENTE-PLAN 2008		EDC	

Elaboración propia

El criterio de selección de los CeRP de Atlántida y Maldonado tuvo en cuenta las zonas de influencia demográfica más densamente pobladas después de Montevideo, que conforman la población de estudiantes de profesorado. El CeRP de Maldonado abarca la población estudiantil de los departamentos de Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado. El Cerp de Atlántida tiene a estudiantes de las zonas del departamento de Canelones que abarca una diversidad demográfica de diferentes localidades. Conformando un universo de análisis diverso de estudiantes de tercer año de la especialidad de Derecho, ya que son la totalidad de los que cursan.

La selección de los estudiantes de profesorado también es intencional porque se consideró que en tercer año de carrera ya tienen internalizadas concepciones de Derecho y ciudadanía, y en cuarto año hacen la práctica docente con un grupo a cargo, por lo cual depende de sus concepciones de Derecho la planificación de los contenidos del curso.

3.3 Análisis de contenido

Es procedimiento de descripción y de análisis que permiten comprender las significaciones que le dan sentido a las prácticas docentes en forma secuenciada en el caso de esta investigación: ¿Qué concepciones tienen de Derecho, tienen los y las docentes de Ed. Ciudadana y de Derecho? ¿Qué concepciones de Derecho tienen el estudiantado de Derecho de 3ero año de profesorado?

Leticia Arancibia Martínez (2017) establece principios básicos en la descripción estructural; la conformidad, estableciendo que el análisis de los datos no debe "modificar el sentido" es decir que se debe describir y transmitir lo más ajustado a la realidad de análisis. Se debe establecer un análisis particular y concreto no desviándose del objeto de análisis.

También Navarro y Díaz (2007) entienden que el análisis de contenido de las observaciones y distingue las observaciones de hechos y las de acciones, éstas últimas son las que interesan en este estudio, las acciones del profesorado en cuanto a la construcción de ciudadanía desde su postura conceptual y práctica de los temas del currículo.

Ahora bien, sólo podemos entender (y así, hasta cierto punto, predecir) esas realidades a las que damos el nombre de acciones, por medio de alguna teoría, aunque sea en formato mínimo, de los sujetos que las producen. Con vistas a elaborar esa teoría de las subjetividades que subtienden y producen un determinado sistema de acciones (o lo que es lo mismo en un contexto interpersonal. un determinado sistema social de interacciones), el sociólogo debe forzosamente embarcarse en una tarea interpretativa (Navarro y Díaz, 2007, p.178).

El análisis de las acciones que se manifiestan el tratamiento de los temas en el profesorado de Ed. Ciudadana y Derecho da significaciones de sentido a las concepciones del Derecho y sus imbricaciones en su enseñanza. Manifestaciones que van a estar dadas en tareas que desarrollen en sus prácticas docentes, principalmente por expresiones del lenguaje y las relaciones intersubjetivas con el estudiantado.

Se realiza un análisis de los programas de segundo y tercero bachillerato de EDC y DCP y la propuesta de estrategias en la forma de abordar los temas y su relación con el contexto del estudiantado. En la presente investigación pretendió indagar si, se repiten conocimientos sin reflexión, aislados de las problemáticas actuales. Se parte de la enseñanza de un Derecho situado un contexto mediatizado por social, jurídico e ideológico. Por lo tanto, se han seleccionado las concepciones de Derecho por considerar que permean todos los temas a enseñar, generando cambios o manteniendo el statu quo propio del sistema tradicional normativista.

El análisis del contenido no puede indistintamente aplicado a la educación en general, sino a diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo. En otras

palabras, el análisis de contenido puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio (López, 2009, p. 168).

El análisis de contenido busca indagar en sentido crítico, buscando desentrañar las concepciones de los y las docentes en su enseñanza y del estudiantado del profesorado, la bibliografía que utilizan en los temas del programa, su selección, jerarquización, desde qué paradigmas se posicionan, y si coordinan temas con otras asignaturas y cuáles son los temas que se seleccionan como contenidos centrales a enseñar.

Si existe una coherencia entre fundamentos y la bibliografía seleccionada, o se transcribe ritualmente el programa sin un análisis contextualizado que tome en cuenta el anclaje en la realidad actual y los conocimientos de las y los estudiantes de acuerdo a posibles soluciones alternativas diferentes a las que se presentan desde los marcos teóricos seleccionados.

3.4. Análisis del discurso

El análisis crítico del discurso permite aproximarse e interpretar lo manifestado por el profesorado y el estudiantado “Crucial para los analistas críticos del discurso es la conciencia explícita de su papel en la sociedad” (Van Dijk, 1999, p.23). Se entiende que el profesorado y el estudiantado de profesorado hacen explícitos con argumentos académicos conocimientos y conceptualizaciones del Derecho, así como también, el análisis del discurso otorga la posibilidad de dar significación a lo que subyace y no se dice.

Esas interpretaciones que hace el investigador aproximan a la obtención insumos para saber cómo y desde que supuestos epistemológicos se enseña y cuáles son los posicionamientos que atraviesan a la enseñanza. En atención a las categorías de análisis de esta investigación, es de interés interpretar cuales son los fundamentos de la elección de los marcos teóricos en el tratamiento de los temas, Derecho, ciudadanía, democracia, género, participación.

Por otra parte, el análisis de las relaciones entre los discursos y las concepciones normativistas del Derecho desde lo hegemónico del poder y las concepciones más abiertas a los cambios desde multidisciplinario. El discurso en la elección de los temas, bibliografía y marcos teóricos no es neutral, y parten de estereotipos y prejuicios atravesados por posicionamientos ideológicos que se reproducen de forma explícita o simbólica (Van Dijk, 1999).

El análisis del discurso aplicado al Derecho y su enseñanza en sus prácticas docentes triangula el rol que juega lo hegemónico y lo interdisciplinario y la complejidad de los problemas sociales en transversalidad de lo jurídico. El discurso en las prácticas sociales va moldeando a los sujetos a través del poder y del disciplinamiento, creando verdades implícitas que dominan las subjetividades y las acciones humanas. Discursos que permean la enseñanza del Derecho desde legitimidades estáticas que no permiten problematizar y enseñar a pensar soluciones alternativas frente a contingencias conflictivo.

El Derecho, sigue manteniendo una autonomía discursiva que alejan a los sujetos del objeto, producto de herencia del positivismo, manteniendo una separación entre los sujetos y los contextos donde se desarrollan sus acciones.

3.5. Triangulación metodológica

La triangulación es una herramienta que permite la obtención de resultados desde varias herramientas metodológicas cualitativas en esta investigación atendiendo a la fiabilidad, validez y dándole profundidad y adaptándola a los objetivos planteados. Se triangularon los resultados obtenidos de las entrevistas de los/as docentes y del estudiantado de tercero de profesorado de la especialidad Derecho y los programas de DCP y EDC.

En concordancia con la autora Alzás (2017), la triangulación es una técnica que posibilita dar luz a ciertas particularidades que desde una sola técnica no se podría obtener y evitar sesgos de parte de la persona que investiga (p.315). En este caso se va a utilizar, la entrevista y en análisis de documentos (los programas) y la metodología de análisis se va triangular mediante el estudio del discurso y el análisis de contenido, partiendo del paradigma complejo como fundamento epistemológico para la conceptualización del Derecho como fenómeno complejo.

La triangulación da cabida al descubrimiento, al ser flexible en relación con la aplicación de diferentes métodos, ayuda a la innovación, facilitando un uso más creativo de las herramientas, mejorando así su eficiencia para obtener información conforme a los objetivos planteados. De hecho, la triangulación conduce inevitablemente al descubrimiento de fenómenos atípicos, por la profundidad de análisis que ofrece esta estrategia de investigación (Alzás, 2017, p. 323).

Por otra parte, la triangulación de resultados busca el análisis desde varios enfoques que otorgan el rigor de validez de los resultados, abarcando la mayor parte de los aspectos de las concepciones de Derecho y su relación con la construcción de ciudadanía.

4. Capítulo 3: Análisis de resultado

4.1. Concepciones de Derecho que subyacen en la elección de la bibliografía

La elección de la bibliografía para preparar los contenidos de una clase, la unidad o el curso dependen del paradigma del cual el/la docente tengan como marco de teórico referencial que, si bien el programa recomienda bibliografía, se parte que el currículo es abierto por lo cual el profesorado puede ampliar los marcos teóricos fundamentando las nuevas incorporaciones de marcos conceptuales. Se parte que la enseñanza de una asignatura como el Derecho, es dinámica, compleja y que cada día surgen normativas que es imposible que estén abarcadas en la bibliografía recomendadas.

Siendo el aula como ámbito propicio para la discusión y el intercambio e interacciones de diferentes interpretaciones que llevan a generar nuevos conocimientos y por lo tanto nuevas interpretaciones que posibilitan la construcción relaciones conceptuales que se ajustan a las alternativas de comprensión de la realidad jurídica, atravesadas por lo social, político y económico (Edelstein, 2011).

Se considera que la construcción de ciudadanía necesita una enseñanza del Derecho anclada en la realidad social y con un tratamiento desde el análisis interdisciplinario. Por lo tanto, el paradigma del cual se parta para la elección de la bibliografía, va determinar la conceptualización del Derecho, las categorías, las relaciones conceptuales, el discurso, los marcos teóricos referenciales que permitirán las transformaciones o el retroceso educativo (Morin, 1999).

El reto de la nueva educación y de la introducción de las ciudadanías es cómo establecer procesos de revisión y de cambio en el interior de las instituciones educacionales, de su cultura organizacional, de su metodología, para que proporcionen a los ciudadanos las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. La educación debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo (Imbernón, (2002), p. 8).

En igual sentido, Foucault (2009) entiende que las instituciones, como la escuela, el liceo son dispositivos de disciplinamiento que imponen saberes como verdades incuestionables, cerradas que no permiten la comunicación con otros saberes. Los saberes deben cuestionarse para

desentrañar el verdadero sentido. En relación con la enseñanza del Derecho desde conceptualizaciones puramente formalista y racionalista sin reflexión llegan a al aniquilamiento de las libertades y que denomina Foucault “contraderecho”.

Es así como en esta investigación se realizaron entrevistas al profesorado de Derecho de 5 liceos de las asignaturas de EDC y DCP siendo entrevistados 10 docentes (5 de profesorado de Derecho y 5 de profesorado de Educación Ciudadana) las preguntas se realizaron en función de las categorías de análisis seleccionadas, concepciones de Derecho y ciudadanía, participación, democracia, género, Derechos Humanos.

Por lo tanto, siendo la enseñanza del Derecho un espacio privilegiado para construir ciudadanías participativas desde el apoderamiento efectivo de derechos, es que se planteó la hipótesis. ¿Las concepciones de Derecho obstaculizan o permiten construcción de ciudadanía?

4.1.1. Profesorado de Derecho y Ciencia Política

Los resultados obtenidos muestran que el profesorado de Derecho utiliza la bibliografía que marca el programa oficial y así lo remarcan en sus respuestas: EdD1 “Depende del tema, son textos actualizados que se utilizan en Facultad de Derecho, Korzeniak, Cassinelli Muñoz, Correa Fleitas, Cestau, la constitución y los códigos y en relación a segunda pregunta “Textos de secundaria para 6to, los que consigan”.

No haciendo referencia a ninguno en particular. Los textos de secundaria para 6to que menciona el programa de Derecho y Ciencia Política son; Escoto, Laura y otras “Educación Ciudadana”; Jiménez de Arechaga, Justino “Introducción al Derecho”; Véscovi, Enrique “Introducción al Derecho”; Villar, Ma. Teresa y otra “Régimen de Gobierno Nacional. Ciudadanía. Sufragio”.

El Edd2 y EdD5 contestan; “La misma bibliografía que el Programa oficial “pero agrega a los textos recomendados para los estudiantes “Con todo Derecho” de la autoría de: Cabral, Garrido, Sabatovich”. Bibliografía no sugerida en el programa y el EdD5 agrega además “artículos de actualidad (Noticias -Diarios)”. EdD3, EdD4 concuerdan en sus respuestas y afirman que utilizan la misma bibliografía que marca el programa para preparar el curso.

4.1.2. Profesorado de Educación Ciudadana

Las repuestas de los y las docentes denotan qué utilizan otras fuentes de información a parte de la bibliografía del programa; El docente EdECd1 contesta

La sugerida en el programa y todas aquellas que entiendo aportan en la consideración de cada temática específica. Los distintos marcos jurídicos referentes a cada tema son de consideración ineludible. La docente continúa explicando que en el año 2008 fue muy interesante trabajar la Ley 18.246 (Ley de Unión Concubinaria) con la primera pareja que se amparó en la ley, reconociendo su Unión Concubinaria. Los estudiantes le hicieron una entrevista, pidieron ver lo que implicaba la misma la ley para dos personas concretas y la valoración subjetiva que la pareja realizaba.

Del testimonio de la docente EdEC1 se desprende que la enseñanza de los contenidos se realiza desde diseños multidimensionales, donde el aula es un espacio de ejercicio de acciones ciudadanas activas de naturalización de la diversidad, donde el rol de la docente no es de reproductor mecanicista de los contenidos del programa, sino que apela a la experiencia de los y las estudiantes para apropiarse de los conocimientos. La docente continua con su reflexión y dice “evaluar críticamente desde qué paradigmas se construyen los marcos teóricos, y ello posibilita ver la distancia ente el dicho y el hecho, entre la norma y su aplicación, o la ausencia de la norma”.

Se observa la integración entre la práctica y los marcos teóricos “[...] la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el contenido [...]” (Carr, 1999, p.56). Donde las actividades prácticas produzcan nuevas conceptualizaciones que amplíen los marcos teóricos y posibiliten la apertura de la vigencia epistemológica de los mismos.

De las respuestas del docente EdEC2 responde; “Diversos textos, manuales de otras asignaturas, textos académicos, Códigos y la Constitución de República. Los textos que recomienda el programa y otros que considero para preparar los temas de varias perspectivas, de las asignaturas Sociología e historia”.

La docente EECd3 contesta: “La que sugiere el Programa oficial y agrega la recomendada por Inspección, y otra que considera según la actualización de los temas pertinentes, mayormente de Google Académico”. La docente EdEC4 en contesta; “Para preparar el curso utilizo diversa bibliografía según, uso bibliografía que utilice para preparar temas en la facultad de Derecho,

como también la que utilice en el CeRP. Siempre actualizándome con los diversos cambios legales que se va suscitando. Busco material en páginas oficiales de internet, todo depende del tema que esté preparando y la profundidad que quiera transmitir en el mismo”.

El docente EdEC5 “Utilizo la bibliografía que sugiere la inspección en el programa en primer lugar y además preparo con materiales tomadas de otras fuentes que considero más adecuadas. Páginas Web, la página del Parlamento, presidencia y del Ministerio de Trabajo”.

Cuando los y las docentes seleccionan la bibliografía para preparar los contenidos de un curso, subyacen sus concepciones sobre la enseñanza el Derecho que se tienen implícitas. De esta manera las implicancias determinan la forma de enseñarlo según el paradigma del cuál se conceptualice el Derecho, desde una propuesta positivista su enseñanza tiene una tendencia formal y estrictamente normativa descriptiva, y su estudio se restringe al ámbito del sistema jurídico, como un fenómeno aislado de lo social por considerarse fuera de lo estrictamente jurídico (Tovar, 2007). “Cuando pensamos propuestas de enseñanza para una clase o conjunto de clases la estructura más habitual es la que llamamos explicación-aplicación, generalmente incorporada en nuestro hábitos y representaciones a través de la propia historia escolar [...]” (Siede, 2007, p. 3).

La enseñanza del Derecho va más allá de la relación binomio explicación – aplicación, los conocimientos tienen carácter de provisoriedad, por lo cual no se pueden presentar como inacabados (Bordoli, 2007). La enseñanza y la conceptualización del Derecho no se teorizan sólo desde los textos, sino que las prácticas problematizadoras permiten la participación de todos los sujetos en el aula. Se parte del supuesto que el estudiantado es sujeto de Derecho y no objetos, por lo tanto, son seres humanos activos que viven en una sociedad conflictiva y que tienen sus propias interpretaciones del mundo.

[...] en el salón de clase se entrelazan diversos conocimientos, en tanto docentes y alumnos no ingresan al mismo como tablas razas, sino que portan un conjunto variado y plural de saberes que interactúan ente sí e interpelan al currículum. Por ello, este debe constituirse en una herramienta guía flexible a las particularidades y diversidades desplegadas en cada uno de los encuentros didácticos (Bordoli, 2007, p. 10).

Por lo tanto, es fundamental que los/as profesores/as participen activamente en la teorización de los conocimientos, para transformar las concepciones formalistas y abstractas del Derecho enseñadas con un ritual desde lo sacramental del currículo.

El desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos, pero, al mismo tiempo, nos hace más que individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los cuales pueden defenderse y formarse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente (Carr, 1999, p. 35).

En este mismo sentido Gros (2004) describe como “peligrosas las conceptualizaciones de Derecho” (p. 3) sobre categorías conceptuales que están constante cambio acompañando las transformaciones de la sociedad. Es así que en análisis que se viene realizando por ejemplo en relación al género, los cambios introducidos en la Ley 19.075 (Matrimonio igualitario) del año 2013 que introdujo modificaciones al Código Civil y la Ley 19.580 (Violencia hacia las mujeres basadas en género) del año 2017. Si no se actualiza la bibliografía se pueden suscitar errores conceptuales que después son difíciles de subsanar. Es por ello que como fue manifestado por la docente EdEC1” [...] Textos actualizados”.

El docente entrevistado EdEC2 “agrega diarios, noticias” como recomendación para el estudiantado. El profesorado de Derecho, si bien tiene cierta apertura en la elección de la bibliografía, se mantienen muy enfocados a la bibliografía que sugiere el programa de la asignatura.

En cambio, en las respuestas del profesorado de Educación Ciudadana se desprende una apertura a la bibliografía que marca el programa sin dejar de utilizar la bibliografía recomendada por el mismo. Se observó en la docente EdEC1 un análisis de los contenidos desde la práctica e introduciendo estrategias didácticas que hacían participes en su búsqueda a los y las estudiantes. Sin desconocer que todos y todas contestaron que hacían otras búsquedas de bibliografía para el tratamiento de los temas.

La textualización o puesta en texto del saber comienza con la propia instancia de selección de acuerdo con las condiciones epistemológicas, sociales, políticas y culturales que así lo determinen. Algunas de estas decisiones curriculares implican la consideración de los saberes en cuanto la posibilidad de su puesta en texto, en tanto

posibilidad que sean sometidos a procesos de desincronización, despersonalización y secuenciación. La textualización supone la adscripción de esos saberes a estructuras legitimantes de acuerdo a una lógica burocrática, donde es posible su exposición y circulación en tabulaciones, unidades y celdas previamente diseñadas (Santos, 2007, p.1).

Por lo tanto, la bibliografía que se sugiere en el programa y la elección de los textos por parte de los y las docentes ponen en evidencia las concepciones epistemológicas que subyacen, así como que tipo de conocimientos que se desean transmitir. La injerencia de la docencia va a desatar la tensión entre lo prescripto y la realidad, poniendo en evidencia que la sincronía texto-enseñanza, puede resultar distante y ajena a la finalidad del Derecho, es decir la pretendida certeza jurídica.

En esa relación entre prescripción y apertura se juega la posibilidad de una enseñanza que simultáneamente aporte a lo común, a lo público, a lo que deben aprender todos, y que también contribuya a cada uno, recree y nutra eso en común desde su propia posición, desde su contexto y su visión original, para que ese común sea plural y democrático y pueda ir reelaborándose y definiéndose colectivamente (Dussel, p.2).

Continuando con el análisis se entiende que el sistema jurídico y el contexto en el cual las normas fueron sancionadas no son un entramado dogmático, sino que tienen eficacia limitada en tiempo. Los cambios sociales y las necesidades de legislación son paralelas y acordes con las nuevas problemáticas e interpelan lo normativo.

[...] esta labor tiene que ser una tarea hecha con racionalidad y con equilibrio; no puede estar basada en el repudio o el apartamiento apriorístico; debe ser innovadora, pero no ciegamente negadora; debe tener en cuenta lo actual, sin desprestigiar la crítica; debe cuidarse de presumir ciegamente el mañana incierto; debe distinguir lo permanente de lo cambiante, lo esencial de lo relativo y lo evolutivo de rupturista, considerando lo actual, en sus raíces con el pasado y lo actual como embrión del mañana (Gros, 2004, p.17).

Por lo tanto, la elección del contenido a enseñar desde la problematización y discusión de la realidad social permite ampliar la lectura, sin caer en contenidos simplistas, sino la lectura de “diarios, noticias” que a posibiliten marcos de referencia para el debate crítico y con análisis

alternativos de los que la norma jurídica abarca. “Reformular la enseñanza del fenómeno jurídico desde el contenido implica cambiar de paradigma teórico en que se ha fundado su enseñanza; pues se encuentra ligado a una concepción de justicia y moralidad pública [...] (Tovar, 2007, p. 31).

4.2. Desde los contenidos disciplinarios a la interdisciplinariedad

La enseñanza de los contenidos del Derecho desde las concepciones complejas, considera al Derecho como fenómeno de la realidad social, con un abordaje interdisciplinario de los temas. La enseñanza de los temas en coordinación con otras asignaturas, permite la construcción de los contenidos de forma integral y global, ubicados en un tiempo y espacio.

Es así, que el contenido de los temas jurídicos desde la interdisciplinariedad posibilita relacionarse con otras disciplinas, confrontando categorías e integrando los análisis con una visión sistemática del contexto.

Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible. Las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades que se encuentran en el no man's land entre las disciplinas se vuelven invisibles. Los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar (Morin, 1999, p. 22).

En este sentido, la enseñanza del Derecho no se reduce a concepciones puramente normativas y formalistas que parcializan sus contenidos, sino que tienen abordaje desde las diversas disciplinas y es así como se hicieron las siguientes preguntas a las y los docentes.

4.2.1 Profesorado de Derecho y Ciencia Política

Las respuestas a los y las docentes de Derecho y Ciencia política demuestran que se realizan actividades y se coordina con otras asignaturas, la mayoría son dentro de las asignaturas del área de las ciencias sociales (Historia, Literatura y Estudios Económicos y Sociales, economía), si bien con la asignatura que más manifiestan que coordinan es con historia, en relación a la respuesta de la docente EDd1 “Si, he realizado coordinaciones con las asignaturas del área, si

bien este año no hemos coordinado ningún tema” Los estudiantes participan muy bien, les gusta realizar tareas que involucren varias materias”.

El docente EdD2 contesta

Una actividad coordinada sería con historia, la visita al Palacio Legislativo, para el análisis de la época de construcción, gobiernos de esa época, organización política, integración del Poder Legislativo, y otros contenidos que coordinemos más adelante. Los estudiantes siempre reciben con gran motivación las salidas didácticas y los temas que se hacen en coordinación, les gusta trabajar mucho así, por eso lo hago todos los años.

Si bien del testimonio del docente se observan actividades en conjunto, se desliza un enmarque desde casi estrictamente jurídico. EdD3 contesta

Si, con historia, economía y filosofía” “Hemos coordinado sobre el Estado y su evolución constitucional. Estado liberal. Estado intervencionista. (Keynes). Régimen capitalista. La idea de justicia de Rawls. Justicia social y distributiva. Libertad e igualdad”. “La participación ha sido muy exitosa, los estudiantes se involucran mucho más si se tratan los temas desde varias asignaturas.

La docente de EdD4 contesta: “Con historia, hemos coordinado, sobre la evolución del matrimonio a través de la historia, la cantidad de hijos, y de matrimonio” “Si, a los estudiantes siempre les interesa más los temas si se coordina”.

El docente EdD5 contesta “No he realizado coordinaciones con otras asignaturas”.

Los contenidos que se coordinado en síntesis son; Poder Legislativo, historia del Palacio Legislativo, Estado, Justicia, Libertad e Igualdad, Matrimonio. Sin desconocer que se realiza un análisis desde las interdisciplinas, los contenidos son de temas que establece la bibliografía del programa de DCP. No se observan contenidos innovadores o de temas que son conflictivos en la actualidad.

El estudio de esas categorías con propuestas interdisciplinarias permitiría un análisis multicausal desde el contexto que surgieron posibilitado al estudiantado una visión conjunta y sistemática del tema. Si bien se observa en el análisis que los y las docentes de la asignatura

DCP coordinan con menos asignaturas ello tiene cierta explicación porque la asignatura sólo forma parte de la Currícula de sexto año de la opción humanística, y con respecto a EDC es una asignatura del tronco común a todos los 5tos años (segundo de bachillerato) y por lo tanto forma parte de todas las orientaciones.

Las repuestas transcriptas demuestran un enfoque interdisciplinario de algunos de los contenidos de los temas. Son concordantes los testimonios docentes en cuanto a la recepción del estudiantado, sobre el interés y la motivación de trabajar desde interdisciplinariedad.

4.2.2 Profesorado de Educación Ciudadana

El enfoque de los y las docentes reflejan en tratamiento interdisciplinarios de algunos contenidos de ciertos temas, es así que la docente EdEC1 responde

Se realizan coordinación con múltiples actores institucionales, fundamentalmente con docentes de las asignaturas, con quienes coordinamos varias propuestas en el año, practicantes de Educación Cívica y Derecho y la asignatura Derecho. Trascendiendo la materia incluso a los docentes, puesto que han participado otros actores institucionales y externos, incluso a esa comunidad educativa.

La docente enfatiza sobre una actividad de intervención en el liceo de Atlántida que fue durante todo el mes de marzo y comenzó en la fecha 8 de marzo, conmemorándose en Día de la mujer.

También se participó con los estudiantes en la Semana de la Sexualidad, para el abordaje de los Derechos Sexuales y reproductivos, con algunas propuestas informativas, lúdicas y de carácter reflexivo [...] Se trabajaron temáticas del Derecho al trabajo en coordinación con la docente del liceo de Salinas 1[...] presentando les estudiantes distintas investigaciones que habían realizado sobre el tema Trabajo. Les estudiantes participaron activamente en todas las actividades y siempre recuerdan esas acciones, tanto es así que les estudiantes que tengo al año siguiente ya lo están pidiendo a principio de año, porque lo han se han enterado por las compañeras y los compañeros e inclusive por lo que han visto en las intervenciones que todavía están en las carteleras [...].

El análisis desde la multidisciplinariedad del contenido jurídico formalista problematizado desde la diversidad disciplinaria da la posibilidad de ir más allá de la abstracción teórica. La

visión integral de los temas con objetivos comunes acerca y permite a los y las estudiantes ser actor y actora participe del proceso de creación de interpretaciones con soluciones alternativas frente a un litigio jurídico desde una perspectiva social reflexiva y no desintegrada. Se destaca la interdisciplinariedad y el trabajo en conjunto de los contenidos desde diversas temáticas generando ámbitos de intervención institucionales que han involucrado a otras asignaturas. También se destaca la intervención de otros liceos en el trabajo coordinado.

El docente entrevistado EdEC2 contesta

Desde que egresé del Cerp hace 16 años, intenté en los diferentes liceos en los que trabajé realizar actividades que promuevan la reflexión, ya sea interdisciplinariamente e intradisciplinarias [...] en el liceo en que trabajo hace 4 años y al ser un Centro que hace énfasis en el aprendizaje basado en proyectos, las dinámicas de trabajo con otros docentes se han visto favorecidas y muy constructivas [...] Temáticas muy variadas como por ejemplo: deserción estudiantil, usos de las TIC en educación, en este año en particular y como afecto en este contexto, también sobre los temas embarazo adolescente, consumo de sustancias en adolescente y su influencia en ámbito educativo, entre otras temáticas, con las asignaturas, Informática, Sociología, Historia y Biología entre otras ya que se siguen sumando asignaturas [...] Los estudiantes se involucran en todas las actividades en forma muy positiva en el trabajo en proyectos.

La docente entrevistada EdEC3 manifiesta qué se han realizado actividades coordinadas con historia en relación con el tema Sistema Político, y con Matemáticas con relación a trabajos estadísticos. En Literatura se han trabajado textos literarios sobre familia y Derechos Humanos, rol de la mujer. [...] La participación de los estudiantes en general se ha valorado positivamente con amplio involucramiento”.

La docente EdEC4 contesta

Siempre procuro realizar actividades coordinadas con otros y otras docentes porque me parece muy importante que los alumnos comprendan que el conocimiento impartido no es compartimentado, que puede ser aplicado a diversas materias y en la vida misma y lo mejor para lograr eso es que lo vean de forma práctica. Este año en coordinación con docentes de Biología, inglés, Física, Literatura y Educación Social y Cívica, les solicitamos hacer a los y las estudiantes hacer un folleto informativo sobre el Covid-

19, [...] les dimos pautas que involucraban a todas las materias, obteniendo muy buenos resultados. [...] Se han trabajado temas como drogas en el deporte con la materia Biología, física y Derecho. También debates con Historia con temas como la legalización de la prostitución donde lo analizaron a través de la historia hasta la actualidad. [...] Salidas didácticas al Palacio Legislativo y al Museo de la Memoria, coordinadas con inglés y filosofía. [...] en mis cursos siempre trabajo con varias asignaturas en coordinación, aportan muy buenas ideas y generalmente se obtienen excelentes resultados con los estudiantes.

La docente EdEC5 contesta que se coordinan los temas con historia y Derecho y los temas son familia su evolución y cambios, así como Matrimonio, divorcio y los distintos roles dentro del grupo familiar [...] los estudiantes en este tipo de actividades se motivan mucho y participan activamente”.

De las respuestas transcritas se observa que los y las docentes de Educación Ciudadana trabajan los contenidos de los temas desde la interdisciplinariedad y no sólo desde las ciencias sociales, sino abarcan el tratamiento de asignaturas como Biología, Matemáticas y también Informática. De acuerdo a lo contestado los contenidos que trabajan en solidaridad con otras asignaturas son: Género, Derechos sexuales y reproductivos, Deserción estudiantil, Embarazo adolescente, La familia, Los Derechos Humanos, Derechos de la Mujer, Sistema político, Rol de la Mujer, Prostitución, Matrimonio, Divorcio.

Son temas que a partir del tratamiento multifocal permiten un anclaje contextual desde el trabajo conjunto del profesorado, los y las estudiantes como participe activos en la construcción de proyectos, folletos, presentaciones, mesas redondas y otras estrategias que fueron parte del testimonio de la docencia entrevistada. Todas las intervenciones desde diferentes asignaturas son acciones ciudadanas que van impregnando y apoderándose en las conductas de los partícipes intervinientes, generando conciencia participativa de cambio y alternativas de emancipación. Siendo el aula, el espacio privilegiado para el encuentro y la búsqueda de la multicausalidad de los fenómenos jurídicos, no agotando la solución a lo meramente normativo.

EdEC2, agrega el trabajo en proyectos a sus coordinaciones disciplinares e incorpora el trabajo en las TICS. Otro de los aspectos a destacar es el trabajo coordinado desde la virtualidad que ha realizado la docente EdEC3 con la creación de un folleto teniendo en cuenta las diversas

asignaturas, así como las visitas al Museo de la Memoria que reflejan un análisis de la historia reciente, a través del contacto visual con documentos de la dictadura, vestimenta, discursos. Siendo que la experiencia es parte del conocimiento y va formando la conciencia y el aprendizaje para el ejercicio de las ciudadanías activas en la Democracia, más allá de ser espectador. Ciudadanías involucradas con su contexto en todos los ámbitos, laborales, familiares, de su ciudad y la cultura, creadores activos comprometidos con problemáticas sociales, y no meros receptores de las políticas gubernamentales.

Otro de los aspectos fundamentales son las intervenciones de los y las estudiantes a través de la experiencia de la entrevista a la pareja de se amparó en la Ley 18.246 de unión concubinaria, así como también el trabajo en proyectos y las salidas didácticas.

La textura de la experiencia toma su forma, se trama paso a paso. Es inimaginable, no es posible saber acerca de ella mientras se va dando, ni en qué dirección avanza. Solo una mirada proyectiva o retrospectiva puede explorar sus sentidos. Es por ello que en la reconstrucción crítica de la experiencia tal como tal como la pensábamos nos interesa capturar lo que de ella sea capturable. Inscribir así en el orden de lo no dicho, no escrito, no registrado, no documentado, incluso no reflexionado, aquello que pareciera quedar adherido en el cotidiano a sucesos elementales, en apariencia fragmentarios [...] (Edelstein, 2011, p. 141).

En definitiva, de las respuestas de los y las docentes dentro de los márgenes de las interpretaciones de los temas asumen un rol protagónico en la búsqueda de buscar diferentes perspectivas sobre los contenidos para dejar de centrarse en lo estrictamente jurídico. Los y las docentes han sido concordantes en cuanto a la recepción de los y las estudiantes del tratamiento de los contenidos en diferentes asignaturas, una muestra de la importancia del trabajo en conjunto y no parcializado desde la especificidad de una asignatura.

La etapa de la educación secundaria debería ser la de la fecundación de la cultura general, del encuentro entre la cultura tradicional y la científica; [...] sobre la situación en el tiempo, en la historia; la época de la recíproca fecundación del espíritu científico y filosófico, del encuentro de los conocimientos [...] Es en la escuela donde aprendemos a conocernos y reconocernos (Morin, 2003, p.22).

Por lo tanto, resulta fundamental que los conocimientos tengan una visión de conjunto que permitan una explicación multicausal de las categorías analizadas en los contenidos. Las relaciones construidas desde la multicausalidad de los fenómenos llevan a la construcción conceptual de los contenidos a través de la reflexión colectiva.

Es así, que la conceptualización de los contenidos con un análisis desde las interdisciplinas permite resignificar el sentido de los problemas con una visión histórica que la enseñanza del Derecho tiene que tener en cuenta para entender las conductas de los seres humanos. Ejemplo de ello, es el patriarcado que ha impregnado toda la normativa jurídica, matrimonio, divorcio, el sufragio, la ciudadanía, la patria potestad entre otros (Cullen, 1997).

4.3. Temas transversales en el curso y la construcción de Ciudadanía

4.3.1 Profesorado de Derecho y Ciencia política

Los temas transversales o centrales que estructuran el curso y van a determinar su articulación con los contenidos de todos los demás temas. Existen temáticas que tienen preminencia en los discursos y son utilizadas con cierto ritualismo por los y las docentes en las planificaciones del curso, que luego no se aprecian en los contenidos de la enseñanza del Derecho.

Del testimonio de la docente EdD1 “Personalmente trabajo los Derechos Humanos como tema transversal en todo el programa” [...] “En general siempre trabajo desde la realidad nacional o internacional dependiendo del tema o de los acontecimientos [...] a los estudiantes los motiva entender lo que sucede con un marco conceptual jurídico”.

Si bien se tiene en cuenta el tema de los Derechos Humanos, no se relacionan con otras temáticas en el currículo real y sólo tienen una visión jurídica.

Es de fundamental importancia la relación de los temas y su resignificación en el contexto del aula, dando la posibilidad al estudiantado de la solidaridad de los contenidos al ser enseñados (Morin 2003).

Los temas que trabajo en todo el curso son concepción de ciudadanía y Derechos Humanos Cuando las temáticas se han abordado desde una visión interdisciplinaria con objetivos comunes se han llegado a trabajos muy exitosos [...] con historia y filosofía en cuando trabajamos Derechos Humanos y feminismo fue muy bueno (EdD2).

Del testimonio de la docente se observa que relaciona Derechos Humanos con ciudadanía y los trabaja desde lo interdisciplinario relacionando temas desde marcos conceptuales diferentes que resignifican la interpretación el monismo de lo estrictamente jurídicos

En el mismo sentido la docente EdD3” Los temas que siempre los tengo presente y los trabajo en el curso son Los Derechos Humanos y participación con las asignaturas Historia y Literatura” Cabe destacar que los y las entrevistadas de la docencia tienen temas que trabajan en todo el curso y se amalgaman y se relacionan con otros desde la interdisciplinariedad. Relacionan la actividad exitosa porque los estudiantes “estudiantes imaginan, crean construyen, muestran, argumentan y disfrutan”.

El testimonio de la docente EdD4 “El tema que trabajo en el curso es el de Derechos Humanos, me parece el más pertinente para desarrollar en todas las temáticas” [...]” Exitoso que todavía lo tengo en mi memoria fue sobre el tema de feminismo coordinado con sociología”. Se refiere la entrevistada a la coordinación de los temas transversales y de Derechos Humanos y se repite feminismo como un tema recurrente de trabajo interdisciplinario y se rescata la inmensidad del alcance que tuvo en la docente y en los y las estudiantes.

Otro de los temas transversales que surgen de la entrevista a la docente EdD5

Este año he tomado un eje de trabajo que sea transversal a todo el curso como lo es la concientización del cuidado del ambiente y reciclaje dentro del tema participación ciudadana y conocimiento de Derechos [...]. Lo que me ha resultado exitoso son los vínculos con los estudiantes [...] Debido a las tareas interdisciplinarias hemos logrado que estudiantes que iban a desertar se han motivado y continúen cursando. Los estudiantes se involucran mucho más cuando las actividades son en conjunto.

Del testimonio de la entrevista surge una temática distinta a los temas que fueron tomados como transversales, involucrando acciones ciudadanas como el cuidado y reciclaje del ambiente en el contexto de las responsabilidades y cuidado del ambiente. Otro de los elementos que fue destacado es el del “vínculo” siendo que la enseñanza es una tarea de cooperación y en conjunto con otros y otras, la escucha y la contención son parte de ese proceso de comunicación de la otredad. La enseñanza relacionada de los temas resignifica la solidaridad y dignifican la vida humana (Apple, 1996).

4.3.2. Profesorado de Educación Ciudadana

Testimonio EdEC1; “[...] la socialización es un tema estratégico, nos interpela a los y las docentes, aunque también a los y las estudiantes. [...] el rol de la ciudadanía [...] Precarización del trabajo en las actividades del mundo laboral [...]”. Del testimonio de la docente se observa un enfoque que tiene en cuenta a los y las estudiantes al momento geopolítico que se está viviendo dentro de la contingencia actual (Covid-19) tomando en cuenta el cambio de roles de la ciudadanía en el ámbito laboral y tomando posición de la “precarización del trabajo”.

Otro de los aspectos importantes de la cita “Creo que el documental “huellas fue una experiencia muy enriquecedora, pretendió ser un aporte a la Memoria Local sobre el pasado reciente y fue el resultado de una investigación llevada a cabo por el grupo de 5to de arte del Liceo de Atlántida 1, de la generación 2009, donde hubo participación de docentes de literatura, historia y otros actores institucionales. Se trabajo sobre democracia, dictadura, violación de los Derechos Humanos [...]”.

Se continua las reflexiones desde acciones de ciudadanías que apelan al trabajo de investigación que involucran a los y las estudiantes desde espacios participativos activos, donde el protagonismo lo adquiere el estudiantado. En este sentido las intervenciones de la docencia y la articulación con las problemáticas sociales permiten construir los conocimientos desde la temporalidad (Carr y Kemmis, 1986).

En la igual línea pensamiento se alinea el testimonio de la docente EdEC2

Los temas que considero transversales para el desarrollo de los diferentes cursos que contienen carga jurídica son: Derechos Humanos y participación ciudadana, Derecho como construcción social. Todos estos temas se trabajan durante el curso en proyectos con las asignaturas, Economía, Estudios Económicos, Historia y Derecho, Sociología, Filosofía en la simulación de Modelos O.N.U (consiste en simular el accionar de algunos de los órganos que integran la organización) la planificación de esta actividad no ha llevado a incluirla dentro del currículo, con la finalidad de entender el fenómeno educativo como realidad compleja [...] el mismo requiere una preparación por parte de los estudiantes de desde las diversas disciplinas para así debatir y apropiarse del conocimiento” [...] y es de destacar el grado de participación y compromiso de los estudiantes cuando logran apropiarse del conocimiento, al extremo de que finalizamos con un modelo y ya nos están preguntando ¿cuándo es el próximo? [...] Además

estudiantes que ya han abandonado las instituciones que participan y no quieren desprenderse del mismo y a la fecha muchos de ellos continúan participando [...] Esto, y otras afirmaciones de los estudiantes, nos permiten evaluarla como exitosa”.

De la cita transcripta se aprecia la construcción de conocimientos desde la práctica áulica al currículo con la participación activa y protagonista de los y las estudiantes. “La verdadera ciudadanía se aprende y se experimenta [...] en la escuela [...] sobre todo, la responsabilidad que todos asumimos [...]” (Mayor, 2002, p. 23).

La participación estudiantil no puede ser sólo el fundamento de objetivos programáticos, sino verdadera transformación de conocimientos en acciones reales y desde acciones efectivas que les permitan involucrarse y ser parte activa en las decisiones que se tomen y no que decidan por en su nombre. Es a través de la construcción de ciudadanía que se van asimilando las conductas autónomas de los/as ciudadanas.

El testimonio de la docente EdEC3 explicita que si bien toma varios temas como transversales “los valores porque considero que permiten generar conciencia, reflexión y pensamiento crítico en el accionar ciudadano, en distintos ámbitos, familia, trabajo, participación en gobierno. [...] la capacidad de cuestionar con actitud constructiva, así como pensar empáticamente sobre cuestiones sociales” De acuerdo al testimonio transcrito se describen categorías conceptuales como temas transversales “valores” y la docente le asigna significación al empoderarse de sentido crítico en los ámbitos de los cuales las y los estudiantes forman parte, relacionando lo jurídico desde las construcciones sociales.

En relación con actividades que resultaron exitosas la docente manifiesta: “La construcción de un mural en el patío del liceo” Se observa acciones de construcción estudiantil transformadoras de espacios públicos que denotan sentimientos de pertenencia con la comunidad, identidad con el espacio, el sentirse parte de él, reflejados en la libertad de expresión de dejar su marcado su sentir. El docente expuso que se realizó por “motivación de los estudiantes” como una propuesta de cambio.” Otro de los aspectos a destacar es la democracia institucional del uso del espacio público, que hacen que todos y los actores y actoras que lo integran, no lo sientan como ajeno a sus vidas, sino un espacio de convivencia ciudadana.

De las docentes entrevistadas EdEC4 y EdEC5 toman como temas transversales a los Derechos Humanos” asignándoles diferentes estrategias de acciones por parte del estudiantado, la

docente EdEC4 nombre como “muy enriquecedora la actividad de debate que se hizo por la modalidad zoom en coordinación con las asignaturas Literatura, Historia y matemáticas.”

Se aprecia la modalidad trabajo a distancia y la coordinación que genero el debate sobre un tema que es de actualidad como lo es “Legalización de la prostitución” la docente explico que fue elegido entre varios temas por unanimidad. Si bien es cierto que ejercicio de la prostitución en Uruguay dentro de los marcos jurídicos de la Ley 17.515 es legal.

Es un tema que ha tenido trascendencia en la actualidad debido a ciertos hechos de vulneración de derechos sexuales de adolescentes. Es fundamental que los y las docentes problematicen los temas desde la apropiación y el interés de los y las estudiantes para luego conceptualizar. El conocimiento y la libertad son categorías de análisis y reflexión que permiten construir en los y las estudiantes [...] “subjetividades éticas y autónomas [...] con conciencia del contexto [...] pensar, sentir por sí mismo” (Shujman, 2020, p. 8).

En la misma línea de ámbito de participación de las y los estudiantes fue el grupo de la docente EdEC5 sobre el tema “violencia de género”, mediante la búsqueda, de testimonios, videos, noticias y posteriores debates e intervenciones en la institución y fuera de ella. Los debates permiten expresar lo que se sienten y compartir con otras y otros su sentir más repetir lo que dicen los textos, como un ritual carente de sentido para los/as estudiantes.

4.4. Identidad y pertenencia Institucional

4.4.1 Profesorado de Derecho y Ciencia Política

La docente EdD1 dice en su testimonio “Los/as estudiantes no han realizado actividades de intervención durante su experiencia como docente, ni salidas didácticas” Comenta que hace 5 años que trabaja en secundaria.

El docente EdD2 expresa en su cita; que los/as estudiantes de 6to año hicieron una intervención mediante una” jornada electoral en todo el liceo, organizada por 6to de Derecho, así eligieron profesor consejo y profesor del CAP (Consejo asesor pedagógico) como representante de los estudiantes, fue una jornada de mucho entusiasmo y guardó todas las formalidades de un acto electoral, postulación con listas de candidatos, voto secreto”.

Con respecto a las salidas didácticas se han planificado una salida con historia al Palacio Legislativo, actividad de coordinación que ya se ha comenzado a trabajar. De la cita del docente

se observa una de las dimensiones de la ciudadanía, la electoral, involucrando al estudiantado a sentirse parte de la institución de la cual forma parte, dejando la ajenidad que muchas veces sienten los/as alumnos/as. Mantener lazos de interactivos con las comunidades en las cuales la ciudadanía convive y asiste, este caso el liceo. Las distancias entre las instituciones y la ciudadanía llevan desconfianza en el funcionamiento por no sentirse representado/a como ciudadano/a (Caetano,2006).

La docente EdD3; No ha realizado actividades de intervención con los estudiantes, la docente tiene 14 años de experiencia en secundaria. “Por lo general hacemos uso del entorno, visitando la Intendencia departamental, Bomberos, BPS, Juzgados y participamos en audiencias. Jefatura de Policía [...]”.

El docente pretende visualizar en forma concreta, aspectos vistos teóricamente en el programa. Funciones del Estado. Poder Judicial, permitiendo a los/as estudiantes involucrarse siendo el o la protagonista, observando el funcionamiento institucional.

Las docentes EdD4 y EdD5 manifestaron en sus testimonios que los/as estudiantes trabajan en proyectos y talleres y jornadas limpieza de playas y cuidado del ambiente, desde acciones de ciudadanía comprometidas con la comunidad. En relación a las salidas didácticas se han realizado a las Facultades y la Junta departamental participando en una sesión. Se observa, la búsqueda de espacios de inclusión y pertenencia con instituciones de puertas abiertas que buscan integrar el liceo a otras instituciones. Ciudadanía, comprometidas con la comunidad, que buscan transformaciones y mejoras.

El empoderamiento de los individuos, es decir reconocerse como sujetos conscientes y deliberantes, críticos frente a la corriente informativa [...] requiere aprendizajes que sean potentes y significativos [...] de todos aquellos que forman parte de la sociedad y en especial de los más pobres, para quienes este talante ciudadano no aparece tan claramente prefigurado (Silva, 2001, p. 100).

4.4.2. Profesorado de Educación Ciudadana

El testimonio de la docente EdEC1 manifiesta intervenciones múltiples dentro y fuera de la institución liceal, en el liceo jornadas, intervenciones en los muros con murales en actividades organizadas con profesores de dibujo, estatuas vivientes en los patios del liceo, hasta jugos saludables que eran servidos en los recreos, carteleros y paneles, muestras fotográficas.

Intervenciones fuera del aula, el día de la mujer, entregando folletos en la calle y en la plaza. Concientización del autismo con marchas con cartelería por el centro de Atlántida y Salinas. Actividades con la UTU, y las escuelas, actividades con 6to año en el marco de meriendas saludables. Actividades con el Cerp de Atlántida y del IFD de la Costa en marco Derechos Humanos y la Memoria.

Aprendizajes múltiples desde varias dimensiones e intercambios de ciudadanías identitarias y participativas, encarnar las vivencias, involucrase con la otredad. Se visualiza un liceo abierto a la comunidad a través de la gestión y mediación de la docente que busca dar significatividad a los aprendizajes más allá de lo curricular. Otro de los aspectos muy creativos es la planificación de visitas virtuales, revela la flexibilidad pedagógica y la adecuación a las situaciones de emergencia. “Las habilidades de la práctica democrática no se adquieren al nacer, sino se aprenden. [...] son procesos graduales, [...] la asunción de diferentes derechos se realiza en forma secuencial y acumulativa, mediante un aprendizaje en el ejercicio” (Durston, 1999, p.6).

El docente EdEC2 manifiesta actividades de intervención donde se han participado más de 300 estudiantes en la exposición de proyectos en modelos ONU, abiertos a la comunidad. Jornadas coordinadas desde varias disciplinas con diferentes actores institucionales. Actividades que demuestran preparación de los/as estudiantes para la intervención en debates, desde la discursividad abierta y transformadora de la enseñanza. Se consideran fundamental ir en la búsqueda de ciudadanías responsables y autónomas que tengan en cuenta la solidaridad intergeneracional. “[...] al ejercer el derecho de la ciudadanía la persona se constituye en actor ciudadano, en forma individual o como integrante de un grupo o una organización” (Durston, 1999, p. 2).

La docente EdEC3 plantea en su testimonio la intervención en los muros de una cancha de fútbol en coordinación con Espacios de Referencia de Compromiso Educativo. La propuesta alude a espacios abiertos a la comunidad que se van impregnando de identidades ciudadanas inclusivas. Ejercicios de ciudadanías imbricadas en lo cultural, educativo y el ambiente, en dimensiones amplias que abarcan espacios que exceden lo formal (Durston, 1999).

Los testimonios de las docentes EdEC4 y EdEC5 se destaca las intervenciones desde las experiencias de intervención en las manifestaciones del día de la mujer, y marchas por la diversidad, interviniendo los muros de los liceos y repartiendo folletos, colocación se stand, actuaciones de guiones creados por los/as estudiantes. Propuestas que trabajan desde la experiencia y experticia estudiantil generando espacios de cooperación y de autonomía ciudadana. “No es ya juzgar o valorar las cosas, no es apropiarse de lo que hay, sino un dejar aparecer lo existente en el propio ser, en su plenitud y en su lejanía” (Edelstein, 2011, p. 140).

Las salidas didácticas son espacios de apertura y de experiencias fuera del aula en otros ámbitos de aprendizaje y encuentros con sus pares y docentes. Ambas docentes están planificando salidas al Palacio Legislativo y al Museo de la memoria.

Se aprecia la construcción de espacios que apelan a la experiencia como espacios de apertura, emoción e interpelan a pensar desde ámbitos personales que los involucren a los/as estudiantes para ir construyendo ciudadanías con conciencia del pasado reciente e ir formando sus propias conclusiones (Larrosa, 2003).

4.5. Conceptualización de la enseñanza del Derecho en palabras de los/as practicantes ¿Monodisciplinar o interdisciplinar?

Se realizó una entrevista a 12 practicantes de tercer año de la especialidad Derecho del plan 2008 de los CeRPs de Atlántida y Maldonado, en la modalidad zoom y presencial, debido al Covid-19, no todas las entrevistas pudieron ser presenciales. La entrevista tenía un cuestionario de 7 preguntas cerradas cuya finalidad era poder investigar si en la enseñanza del Derecho se conceptualiza desde lo jurídico o se relacionan los fenómenos desde multicausal. Teniendo presente las categorías de análisis; Derechos Humanos, democracia, género, ciudadanía. Contenidos comunes en todas las especialidades de ciencias sociales de profesorado de ambos centros, por ejemplo, Sociología, Geografía, Historia y Seminario de Derechos Humanos. Así, como también en secundaria, aun no habiendo hecho la orientación humanística.

Los estudiantes practicantes están realizando su práctica docente a cargo de un/a profesor/a adscriptor/a, siendo el segundo año de práctica en un grupo de la especialidad Derecho, que en los/as practicantes entrevistadas la han hecho y /o la están haciendo en Educación Ciudadana y en Derecho y Ciencia Política. Se selecciono tercer año por ser el año anterior al tener un grupo a cargo, siendo que en cuarto año los/as practicantes van a planificar sus clases

seleccionando los contenidos del programa, la posibilidad de coordinar con otras asignaturas. Por lo tanto, es significativa la formación en las asignaturas específicas del profesorado de la especialidad con respecto a la enseñanza del Derecho.

En este sentido, la práctica docente con un enfoque técnico jurídico, desligada de las cuestiones éticas y educativas con un discurso neutral, lleva a una formación vacía y simplista de la enseñanza. “La educación es [...] un objeto privilegiado y obligatorio para la reflexión ético-político” (Dascal, 1993, p. 232). Toda formación implica un proceso de análisis y de empoderamiento de un pensamiento propio sobre la enseñanza del Derecho, más que una réplica de conocimientos de otros/as.

En consecuencia, la formación profesional de los/as practicantes es un proceso gradual, pero en los primeros años de práctica docente, donde los/as estudiantes desarrollan los “[...] cimientos fundamentales de la profesión. [...]” (Davini, 2015, p. 42). Es a partir, de la práctica docente comprometida con su entorno, que busca recuperar el rol de los/as docentes en contexto de las aulas, atendiendo a la heterogeneidad de aprendizajes, enseñando desde la experiencia e incluyendo categorías de análisis desde la reflexión, se van generando las bases de construcción de ciudadana.

Es así, que la enseñanza del Derecho centrada en la disciplina con un contenido parcelado cristalizado en lo jurídico prescriptivo, conduce a una “inteligencia ciega” que desvincula lo normativo de la realidad desde la conceptualización abstracta. (Morin, 2003). Se considera necesario relacionar los contenidos a partir de la interdisciplinariedad conceptual con un anclaje contextual reflexivo y problematizador. Llevando a los/as futuros/as docentes a pensar en desde diferentes interpretaciones que interpelan los marcos teóricos curriculares y buscar alternativas teóricas que permiten un saber sustentable y actual.

A continuación, se presentan las respuestas de los/as entrevistadas en relación con las propuestas de la enseñanza de contenidos a partir de lo interdisciplinario y la relación situaciones de la realidad (género, salud reproductiva, Ley Integral para personas Trans N°19.684, Ley de caducidad N° 15.848), participación ciudadana, intervención del espacio institucional.

Se estructuraron las respuestas de los/as entrevistados/as en tres grupos para no hacer una repetición de respuestas. El primer grupo se seleccionaron las respuestas más significativas que

reflejan la no interdisciplinariedad de los contenidos. La practicante entrevistada EpD1 “Cada materia se encarga de sus contenidos y no se da el trabajo de coordinación con otras materias [...] se pone el énfasis en los contenidos jurídicos [...] Muchas veces no se encuentra sentido a lo que se plantea por no tener como cotejarlo al contexto real”.

En este mismo sentido EpD4 “Nunca se han tratado los temas coordinados [...] se ha analizado la realidad desde lo jurídico formal”. EpD11 “Actualmente curso 3er año y en estos años ningún docente me ha presentado propuestas de temas que se abordan en coordinación con otras disciplinas”.

Se enseña desde un modelo de paradigma positivista con una construcción que se enmarca en el subjetivismo jurídico (Gherzi, 2007). El Derecho se presenta como un fenómeno abstracto, aislado de lo contextual. Las respuestas son contundentes y aseverativas en cuanto al tratamiento desde lo estrictamente jurídico y formal.

En el segundo grupo las respuestas tienen reflejan cierta apertura, así contesta el entrevistado EpD2 “Hace tres años que me estoy formando como docente, en el tiempo que concurrido a la institución no me acuerdo de trabajos interdisciplinarios, pero si hemos comentado algunos temas con más de una disciplina, pero sin llegar hacer algo en común [...]. Las materias específicas ponen su mayor foco en tratar situaciones de la realidad, tratando de conectar con esas situaciones de la realidad con el contenido jurídico formal”.

(EpD3) “Si algunas veces los docentes han trabajado en función a metodologías que ya habíamos utilizado con otras especialidades o temas en función lo que hemos trabajado con otras materias”.

Si bien, se comentan los temas en las diferentes disciplinas, no tienen una puesta en práctica desde la heterogeneidad conceptual, desde un análisis multidisciplinario de los contenidos.

El tercer grupo de entrevistados/as han contestado que han tendido formación desde la interdisciplinariedad. EdD5 “Si, sobre todo con las asignaturas del tronco común”. EpD6 “Si, en varias materias de formación docente se ha trabajado el punto de encuentro entre Derecho, Historia, sociología e Informática” EpD12 “En mi formación docente las propuestas de los temas se han presentado en coordinación con otras disciplinas [...] educación sexual, violencia, desigualdad [...].

En este sentido Morin se refiere

Las unidades son complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional [...]. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo sino las partes de otras [...] (1999, p. 16).

El derecho conceptualizado como fenómeno social complejo involucra conocimientos que exceden lo jurídico formal. “[...] sujetos e instituciones en sus respectivos contextos se constituirían en ejes de múltiples conexiones [...]” (Edelstein, 2011, p. 145).

Si bien, no se desconoce que al enseñar Derecho se enseña desde la especialidad jurídica normativa, a través de la transversalización de los contenidos y de la interpretación de los diferentes paradigmas se pueden conocer los modelos discursivos que subyacen en su enseñanza. “[...] el paradigma efectúa la selección y la determinación de la conceptualización y de las operaciones lógicas. Designa categorías fundamentales de inteligibilidad y efectúa el control de su empleo. Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos” (Morin, 1999, p. 7).

Es así, que las categorías de análisis son permeadas por las conceptualizaciones del Derecho, por los discursos y los marcos teóricos en los cuales se textualizan los conocimientos. Por lo tanto, el análisis de los contenidos de los temas necesita un abordaje complejo desde la multidimensionalidad situada en su contexto desde una visión global (Morin, 1999).

En relación con las citas de lo/as practicantes, se visualiza un modelo de enseñanza formal del Derecho, separado del contexto desde la neutralidad conceptual. Se hace énfasis en lo normativo prescriptivo “Esto abona el terreno para la consideración de la ley como válida per se, lo que dificulta en grado sumo la conexión entre la ley, soluciones normativas y valores de convivencia social, política o económica” (Tovar, 2007, p .47).

4.6. De la conceptualización formal a la construcción de ciudadanía

¿Utopía o realidad?

El Derecho tiene varias acepciones, pero restrictivamente se opta por dos; ciencia jurídica y como fenómeno social. Si, se parte de la conceptualización de Derecho en sentido estricto, se

está refiere a la dogmática jurídica, formada por un sistema de normas ordenadas según su jerarquía. En relación a la segunda acepción se lo considera un fenómeno social atravesado por dimensiones, sociológicas, históricas, políticas, antropológicas, económicas, que va más allá que lo estrictamente normativo. A su vez, según se opte por una u conceptualización, tendrá como consecuencia un conjunto de categorías conceptuales que atraviesan todos los contenidos a enseñar.

El derecho es un fenómeno social. Es un elemento de la realidad social. No es solo normatividad, sino se constituye también una parte de la realidad a la que se aplica, que no puede ser captada si no se conoce el Derecho que la rige. Pero este Derecho positivo, que nace de la sociedad, por medio de los procedimientos, se aplica a una sociedad dinámica y cambiante, nunca estática ni inmóvil. Este extremo, que siempre constituyo un problema, se acentúa y se hace más crítico cuando la sociedad, las instituciones, las costumbres, los valores y las formas de vida, cambian con especial rapidez y profundidad (Gros, 2004, p. 17).

Asimismo, sería muy arriesgado decir que el Derecho no implica un conjunto de normas jurídicas, pero también muy simplista decir que sólo es un sistema normativo, abstracto y aislado de su contexto.

Siendo el aula un espacio de privilegio donde se forma la conciencia social a través de la problematización de los contenidos desde la reconstrucción conceptual buscando darles significatividad “[...] reconstrucciones racionales más totalizadoras y abarcadoras de la realidad (Cullen, 1999, p.87).

En este capítulo de análisis de las concepciones de Derecho son protagonista los/as practicantes desde sus percepciones de la práctica docente como sustento fundamental para la construcción de ciudadanía. Se entiende la práctica como un espacio de encuentro con los/las docentes para la discusión y búsqueda de nuevas interpretaciones y resignificaciones conceptuales a través de relaciones con la realidad. “El reconocimiento de la importancia fundamental de la problematización acarrea la necesidad de cambios radicales en la práctica educativa” (Dascal, 1993, p. 246).

Los/as entrevistados/as manifiestan qué si bien han hablado en clase sobre género, salud reproductiva, ley de caducidad, ley trans, en la mayoría de los casos fueron solo menciones sin

análisis ni búsqueda de marcos teóricos para la discusión y su posterior preparación desde cada estudiante. EdD1” En Derecho y Sociología se habla no en profundidad [...] en la práctica de segundo año, la profesora adscriptora en particular trato estos temas en clase con la finalidad de concientizar a los estudiantes en la no discriminación”.

De igual modo el EdD3 “No he preparado ni tratado en clase, pero si el grupo de práctica se trabajó ley trans, debo destacar que los estudiantes tuvieron una gran participación “. EdD3 “En mi formación nunca prepare esos temas ni se trataron en clase, pero si en la práctica el profesor trabajo la ley trans. EdD11 “En mi práctica docente he abordado la Ley Trans y la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo sin embargo son contadas las veces en cuales estos temas se hablan y analizan en formación docente”.

Es destacar esta apreciación que se desprende de la respuesta de los/as entrevistado/as, si bien no se trataron los temas en las asignaturas específicas de su formación, lo recuerda de su práctica docente, se observa cómo se puede llegar a compensar una carencia de su formación con práctica y el encuentro en el aula desde la compartimentación colectiva de los conocimientos.

En esta línea de análisis Freire (1970) plantea la necesidad de tomar conciencia de la realidad para poder liberarse de esas ataduras conceptuales que subyacen en el sistema jurídico. Es mediante la problematización y las resignificaciones alternativas de posibles soluciones que los/as estudiantes se sienten participes activos.

Cuando más se problematizan los educandos, como seres en mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecimiento crítico y, por eso, cada vez más desalineada (Freire, 1970, p. 92).

El practicante EdD4 “Particularmente en mi práctica docente trabaje el tema de violencia con los estudiantes. En el Centro que estudio se han mencionado en algunas ocasiones, más que nada con las normas que tienen ese punto de encuentro con el currículo”.

Se advierte nuevamente el apego al currículo en las asignaturas de la formación de la especialidad. Pero se observa la autonomía del practicante al trabajar temas actuales en su

práctica docente. Se podría pensar que la influencia es de quienes son sus profesores/as adscriptores/as o de la didáctica específica.

Las/os entrevistados coinciden en repetir que no se han trabajado los temas en los Centros educativos, pero coinciden en sus respuestas que lo han trabajado en sus grupos de práctica y los temas que más se tratan y son generadores de debate son; violencia de género y la Ley Integral Trans.

A partir de lo manifestado por los/as practicantes se observa el lugar de privilegio que ocupa el currículo en Formación docente, dándole prioridad a lo estrictamente conceptual desde el modelo formal positivista sin anclaje contextual. En este sentido la práctica docente tiene intencionalidad “La práctica docente, como cualquier actividad humana es intencionada, es decir guarda intereses que responden a diversas situaciones, esencialmente políticas, que involucran a los agentes que participan de la enseñanza” (Martínez, 2012, p. 16).

En este mismo sentido (Kennedy, 2012), cuestiona el carácter político del Derecho y la intencionalidad en los/as profesores en la elección de plantear los temas en las clases, o no plantearlos y otorgarles la dimensión que cada uno cree correcta según su opción política. Es así que el aula sigue siendo el lugar de encuentro y desencuentros de las ideas de todos/as para cada uno de los partícipes forme su propia opinión sin la presión del adoctrinamiento.

4.7. Participación, inclusión, intervención, ciudadanía

La relación entre la enseñanza y la ciudadanía se ha sido un tema que siempre ha preocupado a la educación como transmisora de valores y principios cívicos que se consideran fundamentales para mantener las bases democráticas.

Es así, que la constitución de 1830, no consideraba la ciudadanía de quienes no sabían leer ni escribir, dándole un valor de instrucción para la ciudadanía a la enseñanza. Es así, que posibilidad de la participación, inclusión e intervención les eran denegadas, dotando a la ciudadanía de un estatus de exclusión. Si bien se ha ampliado a la ciudadanía a las mujeres y los extranjeros/as, los ámbitos de participación e intervención son una lucha constante que la legislación no ha logrado superar.

En consecuencia, la educación tiene un rol fundamental en concientizar y empoderar en la construcción de ciudadanía a través del pluralismo jurídico y del respeto a la diversidad, siendo

los/ las docentes parte fundamental de ese cambio, si se considera la práctica docente, una práctica social. Siguiendo esta línea de razonamiento de les interrogó a los/as practicantes sobre la importancia de la participación ciudadana y la promoción entre sus estudiantes de ámbitos de intervenciones e inclusión. Las respuestas fueron muy diversas ya que interpelaban a sus prácticas individuales en el aula, por lo cual se van a transcribir las más significativas.

En la práctica de segundo la docente adscriptora enfocaba mucho en promoverla con los estudiantes y tuve allí la oportunidad de participar en las mismas, pero sé que no todos lo hacen. Se promovió a través de jornadas de la memoria, de la sangre y de la concientización sobre TEA (EpdD1).

Agrega también la entrevistada que ella ha participado sólo en esa oportunidad y se refiere a la intervención que solo lo ha hecho en la práctica. Otro de los ejemplos significativos de participación lo manifiesta la EpdD4 “[...] se propuso como parcial a los estudiantes que realizaran una acción ciudadana, se titulaba “Cuando vos participas hay democracia”, los temas fueron limpieza de playas, reciclaje [...]”.

De las 12 entrevistas a los/as docentes solo dos docentes practicantes contestaron que habían vivenciado en sus prácticas la participación ciudadana en instancias que van más allá de lo electoral. Se desprende en los dos casos de acciones ciudadanas de construcción y de apertura con la comunidad.

Es decir, que en 10 cursos de los que se hizo la práctica docente no hubo instancias de participación e intervención del estudiantado en todas las dimensiones sociales y culturales, ni actividades de intervención e inclusión.

Otras de las respuestas denotan instancias de participación, en el ámbito electoral, el docente practicante EpdD2 “elección de los delegados” EpdD3 “simulacro de las elecciones nacionales” EpdD8 “se hicieron ejemplos de sufragio.”

De las respuestas de los/as entrevistados/as se observa que si bien existen ámbitos de participación en los/as estudiantes se restringen a las elecciones, dejando fuera acciones de participación ciudadana, manteniendo el statu quo de los programas de DCP y EDC. “Es en el espacio áulico donde maestro y alumno entran en relación con el conocimiento, en tanto estructura precaria y provisoria del saber [...]” (Bordoli, 2007, p. 14).

4.8. De las ideas a las acciones de construcción de ciudadanía

En las respuestas de los/as practicantes se destaca que, si bien todos/as consideran muy importante la participación ciudadana, no han promovido acciones de intervención de los/as estudiantes, solamente han participado como espectadores en las clases de los/as docentes que, si lo han hecho, es así que se transcriben algunas respuestas a modo de ejemplo.

La participación ciudadana es muy importante e incluso fomentarla entre los estudiantes, no se refiere solo a la participación referida a los derechos políticos, sino la participación dentro de la comunidad en todas sus dimensiones, social, económica y cultural. [...] la participación lleva a que los estudiantes se involucren, lo que determina intervenir en ella, apunta a la dignidad, a los valores, respeto, igualdad, solidaridad. (EdpD1).

De la cita transcrita se desprende la concientización de acciones de construcción de ciudadanía, que van más allá de lo meramente electoral, resignificando los contenidos de los programas, aunque la misma docente dice que no ha tenido experiencia en hacerlo ella misma.

Otra de las citas muestra que considera importante la participación, pero se vislumbra una transcripción de los programas de la asignatura y además enfatiza en el “bachillerato como curso más apropiado para la participación, desprendiéndose que se refiere a lo electoral por las franjas de edad de los grupos, dejando fuera a los/as estudiantes de tercero.

[...] la participación es muy importante, que mis estudiantes sepan que es la ciudadanía, que implica ejercerla y los derechos que ellos poseen, es pieza fundamental a desarrollar en el ciclo básico y en bachillerato, específicamente en el bachillerato, que allí los estudiantes comienzan a formar parte de la participación ciudadana y mencionarla en el aula es fundamental (EdpD3).

De los 12 estudiantes practicantes entrevistados/as, 1 de ellos/as contestó que participó activamente en la semana de la Ciencia en el Cerp “Si, he participado en de la semana de la Ciencia en el Cerp con compañeras de otras especialidades y profesores, pero en el centro donde realizo la práctica no lo hecho aún” (EdpD12).

La enseñanza del Derecho ha sido la asignatura que ha más ha tenido protagonismo en esa transmisión en la formación para la ciudadanía cívica. Por lo cual la formación del profesorado

de los/as docente siempre ha sido en ese sentido de formar a los futuros/as ciudadanos/as, con conceptualizaciones más cercanas a la enseñanza de un Derecho como instrucción para la formación cívica electoral.

De las respuestas de los/as practicantes se observa una disociación entre la formación del profesorado y la realidad. Los/as docentes se siguen formando en el profesorado desde una producción disciplinar alejada de la construcción de las dimensiones sociales y culturales en los cuales los seres humanos van incorporando a sus acciones la participación efectiva y la intervención de su entorno. Resulta difícil imaginarse a los y las futuras docentes fomentando la participación desde la inclusión en el aula, si sólo lo han observado en sus clases de práctica docente.

4.9. Programas de Derecho y Educación Ciudadana

4.9.1. De la hegemonía de la formación a la construcción de ciudadanía

Los programas de DCP y de EDC vigentes pertenecen al plan de reformulación de bachillerato del año 2006. Es difícil pensar en la movilidad y vigencia epistemológica de contenidos durante en 14 años, si bien siendo el currículo es abierto, y cabe la posibilidad que los/as docentes pueden incorporar cambios y adecuar los contenidos a los nuevos contextos. Cuesta pensar que existe la posibilidad de esos cambios, frente al apego, casi carnal del programa en la mayoría de los/as docentes, reflexiones que se desprenden de las anteriores páginas.

El análisis del programa de ambas asignaturas se realiza haciendo un recorte intencional de las unidades de análisis en las que se tuvieron en cuenta en esta tesis; democracia, género, Derechos Humanos, ciudadanía, temas que son considerados por los dos programas. En acuerdo con lo que dice Sabatovich (2013) “Analizar un programa implica detenerse fundamentalmente en su lógica interna, es decir en desentrañar posibles contradicciones que en él existan” (p.4).

De la fundamentación de ambos programas no se desprende la enseñanza del Derecho para la construcción de ciudadanía, más bien denota un adoctrinamiento en la formación del rol de la ciudadanía para la vida cívica electoral. Se parte de la concepción de ciudadanía bancaria, que necesita moldearse y llenarse de contenido para adquirir su rol. Se presentan a los ciudadanos/as desde la pasividad de su accionar en donde la formación no implica una construcción desde la autonomía efectiva del ejercicio de su rol como ciudadano/a.

En consecuencia, no es al azar que el tema ciudadanía está en los programas de 5to y 6to, con un fuerte contenido cívico electoral, que en los presentes programas se ha tratado de incorporar al programa de EDC bibliografía que aparenta cierta apertura, que, al leer los contenidos, se visualizan contradicciones que refuerzan las concepciones jurídicas normativistas.

Ambos programas se direccionan a la ciudadanía cívica electoral que fue la génesis de la formación ciudadana desde la primera carta magna, reforzada por los académicos de la instrucción de la escuela pública, con un claro mandato de formación para una tipología de Estado-Nación, con la justificación de eliminar la barbarie.

Se fue borrando la ⁵identidad gauchesca y su espíritu de lucha por el acatamiento soslayado de la normativa para formar una ciudadanía al servicio del Estado. En la búsqueda de la igualdad, subyacen modelos que buscan perpetuar el control social y cultural. En pleno siglo XXI ha cambiado la forma de explicitarlo, pero en realidad es lo mismo. Aquietar el accionar a los y las que luchan, con la legitimación del proteger el interés general.

4.9.2. Programa de Educación Ciudadana

El programa EDC pertenece al núcleo común de las cuatro Diversificaciones de 2do año de bachillerato; Humanística, Científica, Biológica, Arte y Expresión.

Con relación a los fundamentos y objetivos si bien se describe un cambio en la concepción y tratamiento de la ciudadanía, continua subyacente la concepción formalista y jurídica. “Entendemos que esta introducción ha de facilitar la comprensión de la regulación jurídica de la familia, el mundo del trabajo y la organización política, que giran en torno a la formación integral de nuestro joven”. (Programa EDC). Se visualizan contradicciones que representan manifestaciones hegemónicas de la educación de ciudadana. Las interrogantes que surgen son ¿Educar en la ciudadanía es transmitir conocimientos? ¿Los conocimientos desprovistos del abordaje interdisciplinario y global permitirán interpretar los nuevos escenarios de cambio?

Mas allá de los fundamentos y los objetivos no se han logrado superar las tradiciones centradas en lo puramente normativo sin tener en cuenta otras fuentes del Derecho, como la

⁵ La Educación del Pueblo. Varela, José. 1964. Ed. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Uruguay)

jurisprudencia, tratados internacionales y los principios generales del Derecho (Sabatovich, 2013).

Es así, que, si sólo se transmiten conocimientos sin análisis y con una visión reducida al ámbito jurídico, es posible que las y los estudiantes no puedan apoderarse de esos conocimientos para construir ciudadanías participativas e involucradas con la comunidad. Sino que se repitan modelos repitiendo las mismas desigualdades de ciudadanías de segunda categoría. “Estas se han ido naturalizando, analizarlas y comprenderlas, así como los conflictos que a través de ellas se crea, nos permitirán desnaturalizarlas” (Sabatovich, 2013, p. 2).

Por lo tanto, de acuerdo con lo que plantea Sabatovich, se deberían tratar temas como las inmigraciones y las transformaciones culturales en el Estado, los modelos de familia y las transformaciones que implican el estado civil, los cambios culturales y sus manifestaciones en la construcción de ciudadanía participativas en los espacios de trabajo y de la comunidad. La diversidad cultural en el encuentro con otros/as, frente a no negar las diferencias.

Si bien, se han realizado cambios en relación a los temas no se ha logrado superar la enseñanza del Derecho desde el paradigma positivista normativo, continúan los obstáculos para incorporar el entramado social en la selección de la bibliografía. (García y Rodríguez, 2003).

Por lo tanto, al no reconstruir los marcos teóricos que subyacen en el currículo, se reproduce el statu quo de un Derecho memorístico no situado en la realidad, sin reflexión ni cuestionamientos, convirtiendo su enseñanza desde lo puramente instrumental. Reformular contenidos a partir de reconstrucción de los hechos posibilita ampliar la visión de lo que no dicen los textos. Permitiendo incorporar nuevas categorías conceptuales que permiten dan nuevas significaciones a los fenómenos jurídicos, haciendo participes a los/as estudiantes en su comprensión (Edelstein, 2011).

No se evidencian en la propuesta de los temas construcción de ciudadanías emancipatorias y activas desde la participación efectiva en ámbitos de intervenciones locales. No se sugieren textos, de ciudadanía y ecología ni estudios de sentencias sobre casos de violación de Derechos humanos, crímenes de lesa humanidad, género.

La bibliografía sugerida continúa siendo la misma que el programa de Derecho, si bien se incorporan textos de ciudadanía, los temas que tratan no están en la mayoría en las unidades. No existen un tratamiento del Derecho alternativo como una nueva forma de comprender la

lucha de los/las ciudadanos/as de baja intensidad que no encuentran respuesta de sus vulnerabilidades frente a las normas jurídicas actuales. A su vez no se analiza la posibilidad del pluralismo jurídico, temas que tienen una amplia bibliografía y análisis global de la sociedad Latinoamericana.

Si bien la asignatura se enseña en la orientación artística, biológica y científica no se tratan los temas de ciudadanía y arte como formas de intervención cultural y apropiación de su entorno por parte de los/as ciudadanas. La educación para la ciudadanía trasciende a los contenidos que se son adquiridos en el aula, por lo tanto, el programa más la disposición de temas debería promover acciones de construcción de ciudadanías activas en los espacios privados, públicos y virtuales.

Así como, temas que traten la ciudadanía y la ecología, la salud, bioética, el ambiente saludable, temas imprescindibles para construir ciudadanías fundamentadas en el efectivo reconocimientos de los Derechos Humanos desde la igualdad efectiva para todos y todas.

En la misma línea de análisis De Souza Santos (2018) plantea la necesidad relacionar a las ciencias sociales con los conocimientos de otras ciencias para evitar la arbitrariedad de los conocimientos especializados que limitan las posibilidades de apertura y transformación de la enseñanza del Derecho.

De acuerdo, a la organización y selección de los conocimientos en el currículo se condiciona y limitan en su enseñanza, es así como en una asignatura que tiene como fundamento la formación ciudadana, se estructuran las unidades desde el análisis del marco jurídico, sin un planteamiento multicausal de los problemas, olvidando el objetivo de la creación del Derecho “la convivencia y la justicia real” (Tovar, 2007, p. 39).

Sin embargo, en el fundamento del programa se lo presenta desde una visión interdisciplinaria que atiende a la necesidades sociales y culturales de los/as hombres y mujeres en todo su accionar.

Estamos asistiendo a una nueva reformulación de la ciudadanía con la emergencia de nuevos derechos, que no podrán se satisfechos ya en el marco, demasiado estrecho, del Estado-Nación. Esa nueva concepción de ciudadanía incorpora derechos vinculados con: calidad de vida, valoración de las diferencias, no discriminación, valoración de identidades, preservación de la naturaleza y medio ambiente. Tienen como titular no

sólo en su singularidad sino básicamente a grupos humanos: familia, pueblo, nación, colectividades (Programa de EDC).

Por lo tanto, los fundamentos no tienen relación con la selección de los contenidos en las unidades del programa, existiendo un modelo de conocimientos que homogéneo que pierde significación desde una neutralidad y normatividad de la enseñanza. “Exclusión de la historicidad, el conflicto y la crítica” (Cullen, 1997, p. 40).

4.9.3. Programa de Derecho y Ciencia Política

En los fundamentos del programa de DCP ya se visualiza su contenido normativo prescriptivo, desde la concepción del Derecho desde el paradigma positivista, que busca el disciplinamiento, sin un análisis de las diferentes las causas del conflicto. Se busca evitar las conductas que no están de acuerdo con el sistema, evitando el conflicto, quedando como desajustadas a Derecho lo que está por fuera de lo prescriptivo. Se pretende una concepción cerrada de la enseñanza de la asignatura, sin vislumbrar apertura de soluciones alternativas frente a no cumplimiento de la norma.

Es así que, en el fundamento dice “Porque es la ciencia normativa que permite la convivencia humana pacífica e intenta resolver algunos conflictos del deber ser y el ser” también se cita al autor Nino, (2003. p.3) para reafirmar la función del Derecho haciendo énfasis en “la autoridad y la coacción” como sanciones ejemplarizantes para evitar conductas desajustadas a Derecho. También se agrega Ciencia política y su relacionamiento con el Derecho para posibilitar “conocer los conceptos generales de ambas ciencias” y se la menciona como una [...]” ciencia social que tiene por objeto el estudio del poder, del Estado y del proceso conflicto-integración. Las distintas fuerzas o componentes sociales se manifiestan en intereses contrapuestos, que logran temporales períodos de integración”.

Por lo tanto, los fundamentos como los objetivos si bien nombran la importancia “de la necesidad de ampliar los contenidos, políticos, éticos sociales y económicos que sean capaces de renovar el concepto de ciudadanía [...]” se sigue con abordaje puramente conceptual y abstracto que se continua en los contenidos programáticos que en ninguno de los temas se aborda la construcción de la ciudadanía, sino se habla de “renovar” con relación al “Estado de Derecho” (PDC).

Enfatizando nuevamente su contenido formalista y no tomando a los seres humanos desde una visión global, es decir atendiendo a todas las dimensiones de su ser, se propone una enseñanza de lo estrictamente formal y abstracto. Se prioriza lo conceptual en todo el programa, siempre desde una perspectiva hegemónica y academicista vestigios que continúan desde los orígenes de la asignatura. Preparar a los/as estudiantes para su ingreso a la facultad de derecho, sin contemplar la importancia de su enseñanza para incorporar conocimientos jurídicos que posibiliten el apoderamiento herramientas que les permitan construir ciudadanías participativas en todos los ámbitos de su vida, para ser protagonistas y no súbitos/as el poder.

Asimismo, la selección de la bibliografía realizada por inspección es puramente normativa, no se selecciona ningún autor en torno al tratamiento de temáticas de género, construcción de ciudadanía u otros que abarcan una interpretación del Derecho desde la complejidad. Es así que no está recomendado uno de los manuales de Derecho en los cuáles se abarca la enseñanza del Derecho desde una visión compleja y crítica, sin dejar de lado su carácter de ciencia normativa.

Contradicciones entre la fundamentación y los contenidos de las unidades que se soslaya cierta apertura al decir “[...] que los estudiantes puedan comprender positivo-constructiva la necesidad de ampliar los contenidos [...]”. Pero después se plantean en las unidades ejes temáticos que estructuran los contenidos que continúen los tradicionales temas desde los anteriores planes. Fundamentaciones y objetivos renovados con igual diseño curricular, es así que se incorpora Ciencia Política, pero se la incorpora muy tímidamente al programa, sólo se la enuncia como una posibilidad de relacionamiento con el Derecho.

Sin hacer énfasis en su enseñanza que permea todos los temas del programa y principalmente en cuanto al sistema electoral, siendo que se plantea como una posibilidad “[...] deseable que el abordaje de los contenidos propuestos se realice desde el punto de vista jurídico y de la Ciencia Política.”

Es así, que los contenidos a ser enseñados, así como la estructura de las unidades, deben guardar coherencia secuencial en relación a los temas y ello depende del grado de significación que se le atribuyen a jerarquía de los mismos.

En relación con el programa de análisis los temas tienen una tradición de varias generaciones que datan de los planes 76 y 86, que están cristalizados sin mayores modificaciones, no

adecuando las categorías conceptuales a las necesidades de los/as estudiantes, y a la vigencia epistemológica de los mismos. Es de recordar que los programas son realizados por los/as docentes que tienen mayores grados y mejor calificados por la inspección, sin intervención del estudiantado. En muchos casos de docentes que ya no ejercen, o no están en aula. Sin pretender desmerecen los aportes académicos de los/as docentes, el dinamismo de las transformaciones conceptuales y las inquietudes de los/as estudiantes merece estar actualizado en varias temáticas, que no dependen de lo estrictamente jurídico, sino sociológicas, pedagógicas, tecnológicas.

Bajo cualquier concepción de currículo que se sustente, descansa una cuestión común e insoslayable: siempre un currículo y/o un plan, suponen una selección de conocimientos a los que se considera “verdaderos” y valiosos” para quienes efectúan la selección. Y en esta selección, más que cuestiones epistemológicas se juegan en los campos disciplinares cuestiones de poder de imposición de unos conocimientos por sobre otros, de preeminencia de unos grupos sobre otros (Barco, 2005, p. 49).

En este mismo sentido Davini (2015) plantea los arraigos que están impregnados en la docencia y las instituciones, en relación a los “discursos y las tradiciones” que se cristalizan en las prácticas y se legitiman en la normativa que encauza y obstaculiza el cambio. La fuerte herencia en la enseñanza del Derecho ha sido un contenido abstracto y parcelado de estrictamente jurídico, fuera de la sociedad, presentándolo como un fenómeno puramente jurídico.

Es así, que la selección de ejes centrales como “El Derecho y su finalidad” se encuentra ubicado en la unidad 1, y los “Derechos Humanos” se encuentra en la unida VI, la última unidad, dos temáticas que vislumbran la jerarquía de los saberes que se consideran fundamentales en la enseñanza del Derecho, y menos aún la construcción de ciudadanías, si al comenzar con su estudio ya se sabe cuál es su finalidad, y al finalizar el curso se les enseñaran Derechos Humanos.

Cabe preguntarse ¿Cómo se construye el rol de ciudadano/a sino no es a través de los Derechos Humanos? ¿Por qué los objetivos describen finalidades y propósitos qué no se traducen en la jerarquía de las unidades temáticas? ¿Cómo crear espacios de reflexión de derechos y garantías, si recién al final de todos los temas se van tratar?

En consecuencia, la bibliografía seleccionada para los/as estudiantes soslaya varias contradicciones; los textos seleccionados no tienen en su contenido, temas de Ciencia Política, no se sugieren análisis de partidocracia locales, así como las Convenciones de los Derechos de la Niñez y adolescencia, entre otros. Todos los textos seleccionados tienen un contenido estrictamente jurídico.

En relación a la bibliografía para los/as docentes es una copia de la bibliografía de los programas de facultad de Derecho. Textos que en su mayoría contienen temas que no tienen vigencia epistemológica, y dejan fuera los aspectos pedagógicos. “[...] lo primero que hay que decir con respecto a las fuentes es que éstas, formalmente, no pueden limitarse, porque la explicación de un proceso tan complejo como el de la enseñanza, intervienen un número indeterminado de disciplinas” (Rozada, 1997, p. 140).

La textualización cumple con mandatos políticos, sociales e históricos que son considerados como necesarios y válidos en cada sociedad y es así que se van transmitiendo saberes jurídicos unidisciplinarios y desintegrados del contexto con visiones parcializadas de la sociedad. “La textualización supone la adscripción de esos saberes a estructuras legitimantes de acuerdo a una lógica burocrática, donde es posible su exposición en tabulaciones, unidades y celdas previamente seleccionadas” (Santos, 2007, p. 1).

Por lo tanto, los recortes que se hace en la selección de los contenidos tienen relación con el currículo prescripto, jerarquizando ciertos conocimientos sobre otros, así como la bibliografía, que se legitiman públicamente y dan origen a los programas de las asignaturas. Se aprecia en el programa de DCP un conjunto de unidades con temas que tienden al enciclopedismo que obedecen al formalismo jurídico positivista.

La forma como el conocimiento se estructura en los programas desde la especialización disciplinar obedece a “formato escolar del conocimiento” (Cullen, 1997, p.36). Esos agrupamientos, limitan y estructuran el conocimiento con una enseñanza parcializada del mismo que más que educar y formar a los/as estudiantes los instruye. Sin posibilidad de resignificar desde la desconstrucción y construcción de los conocimientos.

La forma de relacionarse de los/as docentes con el conocimiento tiene relevancia significativa en su enseñanza, si bien no es determinante y siempre está la posibilidad de cambio y de nuevos análisis desde la interdisciplinariedad de los problemas.

[...] el modo de pensamiento parcelado, compartimentado, monodisciplinar, cuantificador, nos conduce a una inteligencia ciega, en la medida en que la capacidad humana normal de vincular conocimientos se ve sacrificada en aras de la aptitud no menos normal de separar [...] La prevalencia disciplinar, separadora, nos hace perder la capacidad de vincular, la aptitud de contextualizar [...] (Morin, 2003, p. 17).

En este sentido se deben suscitar cambios en las conceptualizaciones de la enseñanza del Derecho restringido a lo normativo y ampliar su conocimiento como un fenómeno complejo multicausal, que está dentro de la sociedad y como tal está atravesado por lo social, político, económico e histórico. “Los conceptos no duran demasiado. Tienen alas, [...] y se puede hacer que vuelen de un sitio a otro. Éste es el contexto que define su significado” (Apple, 1996, p. 20).

5. Reflexiones finales

La enseñanza del Derecho de los/as docentes tiene implícita determinada concepción que permea todos los temas a ser enseñados. Así como subyacen los modelos de paradigmas desde los cuales se interpretan los hechos y las acciones ciudadanas que acontecen en la sociedad. Desde un discurso estrictamente jurídico que mantiene el statu quo del Derecho con una visión instrumental y conformista o conceptualizándolo como un fenómeno social - complejo que se vincula a todos los acontecimientos que acontecen en los ámbitos locales y globales.

Es así, que la enseñanza del Derecho a partir de conceptualizaciones que limitan el ejercicio de la ciudadanía solamente a lo cívico electoral, no permite la construcción de ciudadanías solidarias y humanistas que permitan empoderar de conocimientos a los y las estudiantes y les otorgan herramientas para lograr la igualdad de oportunidades efectivas, que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los/as ciudadanas.

De las conceptualizaciones de Derecho a las acciones ciudadanas

De las entrevistas a los/as docentes de Derecho, se manifiesta un apego al Programa de la asignatura en relación a la elección bibliográfica de los marcos teóricos referenciales para preparar los contenidos. Varias de las respuestas de los/as entrevistadas remarcaron “La misma bibliografía que el Programa oficial.” Siendo mayor el carácter contenidista del programa en los/as docentes de DCP, otorgándole una interpretación a los fenómenos sociales con un fuerte contenido jurídico exclusivamente, dándole preminencia los textos normativos, constitución y códigos. Pero no cerrando la posibilidad del uso de otros textos por parte de los/as estudiantes, es así que una de las respuestas agrega uno de los textos para los/as estudiantes que no es recomendado por la inspección de la asignatura.

Asimismo, el programa DCP sólo toma la cuenta a los contenidos desde lo estrictamente jurídico normativo, no dándole un anclaje desde visiones e interpretaciones interdisciplinarias, otorgando un hermetismo a su enseñanza cargado de certezas incuestionables, necesarios para la ruptura epistemológica (Curtis, 2003).

En la selección bibliográfica se vislumbra una interpretación de su enseñanza con una sola direccionalidad, preparar a los/as estudiantes para la formación en Derecho fundamentalmente, es decir para la facultad de Derecho como responde una de las docentes entrevistadas.

Con relación a los/as docentes de EDC, se observa una mayor apertura bibliográfica, siendo que concuerdan en sus repuestas, que utilizan otras fuentes bibliográficas de las que marca el Programa de la asignatura EDC, varios de los/as docentes incorporan al aula el estudio de casos, jurisprudencia, páginas web. Esta apertura demuestra reflexión en la enseñanza de los contenidos de un Derecho situado en espacio-tiempo.

En este mismo sentido una de las docentes entrevistadas, toma como fuentes de análisis la entrevista a la primera pareja que se amparó en la ley para el reconocimiento de la Unión Concubinaria, relacionando la práctica con los contenidos a partir de situaciones fácticas. Pero, si bien se desprende una apertura continúan dándole primacía a la bibliografía que recomienda la inspección y el programa de la asignatura.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta las conceptualizaciones que contienen las fuentes bibliográficas seleccionadas por los marcos teóricos que se acercan a modelos tradicionales positivistas que conciben al Derecho desde interpretaciones formalistas – prescriptivas. Sigue estando latente esas tensiones entre las concepciones apegadas a lo jurídico abstracto y una tímida apertura a concepciones abiertas que toman al Derecho como fenómeno complejo, abierto e histórico y atravesado por una multiplicidad de factores.

También es de destacar, la bibliografía del programa EDC incorpora textos que conceptualizan a la ciudadanía, desde las dimensiones que trascienden de lo cívico electoral. Otorgando a la educación un rol fundamental en la construcción de ciudadanías que posibiliten a los/as ciudadanas la igualdad efectiva de derechos, que les permitan la participación activa, siendo los/as verdaderas protagonistas de los cambios.

Por lo tanto, los cambios en las conceptualizaciones del Derecho no dependen solamente de las reformas de los programas, sino y de acuerdo con lo que plantea Morin (1999), se necesitan transformaciones de paradigmas para reformular su enseñanza desde la complejidad de los conocimientos.

A pesar de las tensiones que se evidenciaron con un fuerte carácter contenidista de los programas de las asignaturas, los y las docentes presentan en sus respuestas un anclaje de los

fenómenos jurídicos trabajados desde un análisis multidisciplinario, con interpretaciones integrales de los fenómenos jurídicos. Conceptualizando al Derecho desde categorías dinámicas que permean su enseñanza y posibilitan una apertura e innovación necesarios para dar respuestas a las necesidades e inquietudes de la ciudadanía.

Según lo trabajado en el marco teórico, la racionalidad desprovista de la reflexión ha llevado a generalizar reglas que no se ajustan al tiempo y al espacio, es así que las concepciones de Derecho enfocadas desde lo jurídico disciplinar, parcelan el conocimiento, presentando un Derecho desde abstracción estructural que deja por fuera la pluralidad jurídica. (Morin 2004).

De las repuestas de los/as docentes se desprende la búsqueda por la génesis del conocimiento jurídico con sustentos epistemológicos que otorgan significatividad a los fenómenos sociales que incorpora el Derecho desde posturas democráticas y ámbitos de tolerancia y respeto por la diversidad de manifestaciones de la ciudadanía (Gros, 2004).

Es así que, una de las docentes entrevistadas de DCP contestan, en relación a la coordinación de los contenidos con otras asignaturas “Con historia, hemos coordinado, sobre la evolución del matrimonio a través de la historia, la cantidad de hijos y de matrimonios”. Se observa una interpretación del Derecho como fenómeno histórico y un análisis de su evolución que le otorgan un sentido a la judicialización de los cambios en la familia y la necesidad del amparo de las diferentes conductas de sus integrantes para mitigar las vulnerabilidades. Es a partir de ese análisis que es posible dejar de reproducir el statu quo del Derecho (Martínez, 2012).

Con mayor apertura en análisis en las categorías conceptuales en los/as docentes de EDC de interdisciplinariedad en el tratamiento de los contenidos, a modo de ejemplo se transcriben “Género, Derechos sexuales y reproductivos, Embarazo adolescente, La familia, Derechos Humanos, Derechos de la Mujer, Rol de la mujer, Prostitución, Precarización del trabajo en el Covid-19.” Se trabajó en modalidades taller, haciendo folletos, mesas redondas. se agregan salidas didácticas al Museo de la Memoria, se trabajó la contingencia del Covid-19 en coordinación con otras asignaturas mediante la creación de un folleto. Se evidencia un tratamiento actual de los contenidos e innovador que pudo superar la contingencia y realizar un estudio de los nuevos problemas que se presentaron, una de las docentes entrevistadas manifestó que se hicieron debates por la modalidad zoom y salidas didácticas virtuales.

A partir, de estas manifestaciones de la docencia se observa un análisis reflexivo desde la complejidad de las categorías jurídicas, conceptualizando al Derecho como un fenómeno social dinámico, histórico, abierto, que acompaña los cambios sociales, redefiniendo los contenidos jurídicos y reconociendo nuevas interpretaciones que permiten la apertura de sentido y significación, posibilitando una sociedad, tolerante y democrática. A su vez también, se operaron cambios en las estrategias de enseñanza, desde la interdisciplinariedad de los contenidos trabajados, cambios que son necesarios para lograr construir ciudadanías integradas y empoderadas en ámbitos de participación que tiene como protagonistas activos a los/as estudiantes. “Creo que el documental huellas fue una experiencia muy enriquecedora, pretendió ser un aporte local sobre el pasado reciente [...] investigación llevada a cabo por estudiantes [...] Se trabajo sobre democracia, dictadura, violación de los Derechos Humanos.” (EdEC1). Se evidencia una reformulación de la enseñanza del Derecho, que atiende a lo contextual y a la reflexión epistemológica, reelaborando concepciones de los sujetos y del Derecho, en ámbitos de eficacia y de justicia, fundamentos de la creación del Derecho.

Se proponen actividades partir del ejercicio de la ciudadanía, que se involucran a los/as actores/as con problemas socio-jurídico-culturales que los/as interpelan a los/as estudiantes como ciudadanos/as en la promoción de sus derechos y la manifestación de sus opiniones. Las participaciones del estudiantado en marchas y en documentales implican romper con la linealidad de la enseñanza homogénea del Derecho e ir construyendo la conciencia social desde ciudadanías con identidad cultural, en dimensiones que trascienden al formalismo abstracto del paradigma positivista y empoderan a las ciudadanías desde el ejercicio activo de sus derechos en todos los ámbitos.

Transformaciones que evidencian muy buena recepción por parte del estudiantado, que se sintiéndose artífice de sus procesos de aprendizaje y no desde la transmisión aséptica de los conocimientos sin relacionarlos con sus intereses.

Procede también hacer una reflexión de los temas que se jerarquizan en el currículo y su relación con las problemáticas actuales con una visión alternativa de posibles soluciones, reformular los contenidos a partir de conceptualizaciones que incorporen la construcción de ciudadanías en sus dimensiones cívica, social-cultural, económica.

Situaciones que no dependen únicamente del profesorado de Derecho, sino también de los discursos que predominan en la inspección de la asignatura en relación al cumplimiento estricto

de los temas que se desarrollan en el mismo. Dependiendo de la concepción de los/las inspectores/as con respecto al encuadre de paradigma de la enseñanza del Derecho. Recomendaciones que surgen de las Pautas de Inspección, el cumplimiento del programa y la formación disciplinar, son los ejes estructurales del mismo.

Por otra parte, los/as estudiantes de la especialidad Derecho manifestaron haber tenido una enseñanza del Derecho unidisciplinar, desde concepciones puramente jurídicas sin relacionar los fenómenos jurídicos con otros campos disciplinares.

“En mi práctica docente he abordado la Ley Trans y la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo, sin embargo, son contadas las veces en cuales estos temas se hablan y analizan en formación docente.” (EdD11).

Los/as estudiantes de profesorado concuerdan en haber vivenciado acciones ciudadanas en sus clases de práctica docente, acciones de intervención en la institución donde los/as estudiantes son los/as protagonistas.

La formación del profesorado no está ajena a los discursos hegemónicos de las concepciones de Derecho y tienen sus arraigos históricos en el currículo y el pensamiento docente que se trasmite en la formación de los/as docentes de la especialidad Derecho, con un fuerte contenido jurídico abstracto normativista aislando el Derecho de la sociedad hasta conceptualizarlo como un fenómeno fuera de la sociedad.

Conocimientos que en palabras de los/as estudiantes entrevistados/as se transmiten desde la pretendida neutralidad, sin cuestionarse. Conocimientos que no quedaron clarificados como se trabajan o si responden al discurso que se legitima desde el currículo. Una de las practicantes entrevistadas fue un elocuente es su respuesta “Muchas veces no se encuentra sentido a lo que se plantea por no tener como cotejarlo en el contexto real” (EpD1).

Las evidencias demuestran una apertura en las conceptualizaciones de Derecho hacia un paradigma complejo, que si bien se podría decir que del discurso de los/as docentes se desprende mayor acercamiento de parte del profesorado de Educación Ciudadana de acuerdo a las acciones ciudadanas que se realizan en las aulas y fuera de ellas.

Siendo una de las posibles explicaciones sobre la diferencia entre la enseñanza del DCP y la EDC, puede ser que el Derecho tiene una finalidad propedéutica, desde la presunción de continuidades hacia futuros estudios de la Facultad de Derecho.

Por otro lado, porque los/as propios/as docentes lo asumen así y suponen enseñar el Derecho como en facultad, con una finalidad profesional. Es así que se confunde el Derecho como fenómeno social con el Derecho como disciplina jurídica.

No siendo así, en los Centros de Formación Docente, que sigue manteniendo según palabras de los/as estudiantes de profesorado una enseñanza que reproduce el statu quo del Derecho desde interpretaciones abstractas y cerradas sin ser relacionadas con los contextos en los cuales surgen los conflictos. Conceptualizaciones que obstaculizan la construcción de ciudadanías en espacios de identidad, ejercicio, participación y búsqueda de soluciones alternativas desde el pluralismo jurídico, recreando los fundamentos disciplinares y sometiéndolos a críticas (Siede, 2020)

Lo que cabe preguntarse, si la formación unidisciplinar es consecuencia del plan 2008, que aisló al profesorado de la especialidad Derecho de otras disciplinas, limitándolo a la formación jurídica. Interrogantes que quedan pendientes para futuras investigaciones.

Esta investigación busca contribuir a la enseñanza del Derecho como fenómeno social, complejo, no olvidando los objetivos y valores fundamentales que son la justicia y la convivencia de todos y todas en el efectivo ejercicio de las ciudadanías en todos los ámbitos; cívico-electorales, sociales, culturales. Es así que desde modelos abiertos de enseñanza del Derecho que acompañen a las necesidades e inquietudes de todos y todas las estudiantes como ciudadanos/as activas se recrearan categorías alternativas y nuevas interpretaciones de los fenómenos jurídicos, logrando la igualdad efectiva de las ciudadanías.

6. Referencias bibliográficas

- Angulo, Rasco, S; Catalán, J, (2017) en Redon Pantoja, S; Angulo Rasco, J Coordinadores (2017). “Investigación cualitativa en educación”. Cap. 5 p.38-86 y cap.20 p.315 -319. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires. Argentina.
- Apple, Michael (1986) “Ideología y Currículo”. Ed. España: Akal
- Apple, Michael (1996) “El conocimiento Oficial” La educación democrática en una era conservadora. Ed. Paidós. Buenos Aires
- Arancibia, Leticia (2017) en Redon Pantoja, S; Angulo Rasco, J Coordinadores (2017). Investigación cualitativa en educación. Cap. .20 p.315 -319. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires. Argentina.
- Bachelard, Gastón (2004) “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis objetivo”. México. Siglo XXI Editores.
- Barco, D (Coord) Ickowicz, M, Iuri,I, Trinchero, A, (2005) “Del orden, poderes y desórdenes curriculares” Universidad, docentes y prácticas.El caso de la UNco, EDUCO, UNco. Argentina.Cap. II, p. 47 a 72.
- Barros, Paula (1996) “Exclusión social y ciudadanía” En lecturas sobre exclusión social. Equipo Técnico Multidisciplinario N°3. Santiago: OIT.
- Bobadilla, Walter (2018) “La participación estudiantil en las evaluaciones escritas en formación docente Percepciones de docentes y estudiantes” Tesis de Maestría. Montevideo. Inédito
- Bourdieu, Pierre y Gunther, Teubner (2000) “La fuerza del derecho” estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. -Santa fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Ediciones Unlandes, Instituto Pensar.
- Bordoli, Eloisa (2007) “Los saberes en juego en el acto de enseñanza”. Revista Quehacer Educativo. Diciembre 2007. N° 86, pp 10-15. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7346656/los-saberes-en-juego-en-el-acto-de-ense%C3%B1anza>
- Caetano, Gerardo (2006) “Distancias críticas entre Ciudadanía e Instituciones” disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020014944/8PIIC_uno.pdf
- Camilloni, Alicia (2019)” La enseñanza del Derecho orientada a la creatividad” Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho-Unidad de Pedagogía Universitaria

- y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile. Vol.6 N°1; pp.5-22. Disponible en: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/issue/view/5145>
- Cardinaux, Nancy (2007) “Ciudadanía para armar”. Aportes para la formación ética y política”, Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza” Cap. 5 pp 111-132. Buenos Aires. Aique.
- Cardinaux, Nancy (2015) “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en Argentina: diagnósticos y perspectivas. Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho-Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile. Vol.2 N°1; pp.13-39. Disponible en: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/36701>
- Carr, W (1999) “Una teoría para la educación” Hacia una investigación educativa crítica. Ediciones Morata, S L. Madrid
- Castel, Robert (2010) “El ascenso de las incertidumbres” Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Argentina: FCE. Disponible: <https://www.fce.com.ar/archivos/pdfs/Castel.pdf>
- Carrión, F. (2004) “Espacio público: punto de partida para la alteridad”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ecuador. Disponible en: <http://www.flacso.org.ec/docs/artfcalteridad.pdf>
- Chevallard, Ives (1998) “La trasposición didáctica Del Saber Sabio al Saber enseñado. Buenos Aires: Aique
- Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967) art. 10 y art. 73 a 81. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes>
- Cortina, Adela (1995) “La educación del Hombre y del Ciudadano”. Revista Iberoamericana N°. 7 Enero-Abril. Educación y Democracia. Disponible: <https://doi.org/10.35362/rie701199>
- Courtis, Christian (2003) “Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano. Apuntes acerca de un debate necesario. En Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre estudios jurídicos críticos. Colección en clave de sur. Ed. Bogotá D.C Colombia.
- Dascal, Marcelo (1993), Olivé, León (comp) “Diversidad cultural y práctica educativa” Ética y diversidad cultural. Universidad Nacional Autónoma de México. F.C.E.
- Davini, M (2015) La formación docente: política y pedagogía. Paidós Ed. Cuestiones de Educación. Buenos Aires. Argentina.

- De Alba, Alicia (1998) “Curriculum: crisis, mito y perspectivas” Miño y Dávila Editores SRL
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid Dykinson
- De Sousa Santos, Boaventura (2008) “Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas “Compilado por Maria Paula Meneses ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO,
- Dussel, Inés (1996) “La escuela y la Formación de Ciudadanía, Reflexiones en tiempos de crisis Disponible en: <https://es.scribd.com/document/432323400/DUSSEL-La-Escuela-y-La-Formacion-de-La-Ciudadania-Reflexiones-en-Tiempos-de-Crisis>
- Durston, John (1999) “Limitantes de ciudadanía entre la juventud Latinoamericana” Última década N°. 10, Cidpa Viña del Mar, mayo 1999. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19501002.pdf>
- Dussel, Inés (1997) “Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media” Flacso Disponible en: <http://openbiblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43153.pdf>
- Facio, Aida (2005) “Feminismo, Género y Patriarcado” Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires. Año 3. N°6, pp 259-294. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf
- Foucault, Michele (1996) “La Verdad y las Formas Jurídicas” Ed. Gedisa. Barcelona
- Foucault, Michele (2009) “Vigilar y Castigar” Siglo XXI Editores S.A México. 2da. Edición
- Freire, Paulo (2005) “Pedagogía del oprimido” Ed. Siglo XXI editores, S. A. México
- Garrido, Rosa (2012) “Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la didáctica de la sociología”. En Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y educación, p.4-14.
- Ghersi, Carlos Alberto (2007) “Metodología de la investigación en ciencias jurídicas”. Buenos Aires: Gowa. Ediciones Profesionales
- Giroux, Henry (2006) “La escuela y la lucha por la ciudadanía” Pedagogía crítica de la época moderna. Siglo XXI editores. Cuarta edición.
- Gros Espiel, Héctor (2004) “Cambio social y político. Definiciones jurídicas e Interpretación dinámica y evolutiva del Derecho” Montevideo Revista Relaciones N° 243. Agosto 2004.
- Larrosa, Jorge (2018) “ Alteralidad y experiencia “ disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experienca_y_alteridad.pdf

- Laso Prieto, José (1978) “Sobre el uso alternativo del Derecho” El Basilisco, número 2, mayo-junio, disponible en: <http://www.fgbueno.es>
- López Noguero, Fernando (2002) “El análisis del contenido como método de investigación” Revista de Educación. N° 4. Universidad de Huelva, pp 167-179
- Lugones, María (2008), “Colonialidad y Género” Tabla Rasa-Colombia, N° 9 p. 73 - 101. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006
- Marchal, Thomas Humphrey, Bottomore, Tom (1991) “Ciudadanía y Clase Social” Cambridge. Alianza.
- Martínez, Gabriela (2012) “Breve análisis de la relación entre la epistemología de la Didáctica del Derecho y la Sociología” En Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y educación
- Mayor Zaragoza, Federico, Inbernón, Francisco (coord.) Joan Majo, Michela Mayer, Rigoberta Menchú, Juan Carlos Tedesco, (2002)” Cinco ciudadanías para una nueva educación” Ed. Graó-España.
- Morin, Edgar (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Ed. Nueva Visión. Buenos Aires
- Morin, Edgar (2002)” La cabeza bien puesta” Repensar la Reforma, y reformar el pensamiento. Nueva Visión Buenos Aires.
- Morin, Edgar (2003) “Cuadernos de Facultad de derecho” Edgar Morin en Montevideo. Tercera serie N° 8. FCU
- Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina (1999). Análisis de contenido. En Delgado, Juan Manuel Gutiérrez, Juan (Ed.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. España: Síntesis S.A. Frigeiro, Graciela, Poggi, Margarita, Tiramonti, Guillermina (1992) “Las instituciones educativas. Cara y Ceca” Elementos para su comprensión. Troquel.Educación.Serie Flacso-Acción
- Inbernón, Francisco (coord.) Joan Majo, Michela Mayer, Federico Mayor Zaragoza, Rigoberta Menchú, Juan Carlos Tedesco, (2002)” Cinco ciudadanías para una nueva educación” Ed. Graó-España
- Habermas, Jünger (1998) “Factibilidad y validez” Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Ed. Trotta. Madrid
- Informe-Posición adoptada por Sala Docente (2006) “Especialidad Educación Cívica-Derecho-Sociología” Instituto de Profesores Artigas (Prof. Luisa González, Gabriela Martínez) documento no édito

- Informe -Para ATD (2015) “Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Derecho del CES
- Jelin, Elizabeth, “Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina” *Ágora. Cuadernos de estudios políticos*, año 3, Nr. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo, 1997, p.189). Disponible en: https://www.lai.fu-berlin.de/es/elearning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/frauenbereich/jelin/JE_Konzepte/JE_ciudadania/index.html
- Kennedy, Duncan (2012) “La enseñanza del Derecho, como acción política”. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires
- Rozada, José (1997) “Formarse como Profesor” *Ciencias sociales, primaria, secundaria obligatoria. (guía de textos para un enfoque crítico)* Ed. Akal.México
- Santos, Limber (2007) “La cadena retextualizadora: la burocratización del saber” En Bordoli, Eloísa, Blezio, Cecilia (comps.) *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*, FHCE, Montevideo.
- Sebatovich, Daniela (2013) ¿Para qué tipo de ciudadanos educamos? Asociación Profesores de Educación Cívica, Sociología y Derecho. Setiembre 2013
- Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps) (2007) “Ciudadanía para Armar. Aportes para la formación ética y política”. Buenos Aires, Aique.
- Silva, Juan (2001) “Ciudadanía: Entre el debate crítico, la lucha política y la utopía”. *Revista Última Década* N° 14, Cidpa Viña del Mar, abril, pp. 91-111. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28212667_Ciudadania_entre_el_debate_critico_la_lucha_politica_y_la_utopia
- Tovar Freddyur, Luis (2007) “El Derecho y su enseñabilidad-Sobre la necesidad de Reflexión Académico” Disponible en: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/271>
- Uruguay, República Oriental del (1907) Ley de Divorcio N° 3.245, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 29 de octubre de 1907. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/3245-1907>
- Uruguay, República Oriental del (1994), Código Civil, Ley 16.603, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 21 de noviembre de 1994. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-civil/16603-1994>
- Uruguay, República Oriental del (1946) Ley de Derechos Civiles de la Mujer N° 10.783, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 02 de octubre de 1946. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/10783-1946>

Uruguay, República Oriental del (2002) Ley de Erradicación Violencia de Doméstica N°17.514, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 09 de julio de 2002. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17514-2002>

Uruguay, República Oriental del (2002) Ley Sobre el Trabajo Sexual N° 17.515, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 09 de julio de 2002. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17515-2002>

Uruguay, República Oriental del (2008) Ley de Unión Concubinaria N° 18.249, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 10 de enero de 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18246-2007>

Uruguay, República Oriental del (2008) Ley Sobre Salud Sexual y Reproductiva N° 18.426, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 10 de diciembre de 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008#>

Uruguay, República Oriental del (2012) Ley de Interrupción voluntaria del embarazo, N° 18,987, publicada en el Diario Oficial, 30 de octubre de 2012. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18987-2012/3>

Uruguay, República Oriental del (2013) Ley de Matrimonio Igualitario, N° 19.075, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 09 de mayo del 2013. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19075-2013>

Uruguay, República Oriental del (2018) Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género, N° 19.580, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 09 de enero de 2018. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>

Uruguay, República Oriental del (2018) Ley Integral para personas Trans, N° 19.684, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 07 de noviembre de 2018. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>

Van Dijk, Teun (1999) “El análisis del discurso” Anthropodos (Barcelona) N° 186. Pp.23-36
Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>

Documentos consultados.

Pautas de la Inspección Educación Social y Cívica

Programa de Derecho y Ciencia política. Reformulación 2006.

Programa de Educación Ciudadana. Reformulación 2006.

7. Anexos

Cuestionario de preguntas para los/as docentes

1. ¿Qué bibliografía utiliza para preparar el curso?
2. ¿Qué bibliografía recomienda a los estudiantes para estudiar los temas
3. ¿Se realizan actividades coordinadas con otras asignaturas? ¿Sobre qué temas y cómo ha sido la participación de los/as estudiantes?
4. ¿Qué tema o temas define como transversal para el curso?
5. ¿Podría contar alguna experiencia que usted considere exitosa? ¿Cómo la construyo? ¿Qué le llevó a pensarla así? ¿Por qué la considera exitosa?
6. ¿Se ha realizado alguna intervención en el liceo con los/as estudiantes?
7. ¿Se tienen planificadas o pensadas salidas didácticas? ¿A qué instituciones y como se trabajará en la clase esos insumos

Cuestionario de preguntas para estudiantes de profesorado de tercer año de la especialidad Derecho

1. ¿En tú formación, tus docentes te han presentado propuestas de los temas con coordinación otras disciplinas? ¿Cuáles?
2. ¿Vinculas los conceptos trabajados en el curso con situaciones de la realidad?
3. ¿Has preparado temas de violencia de género, ley de salud reproductiva, ley de caducidad, ley trans? ¿Sino los has preparado, se han tratado en los grupos que haces la practica? ¿Y en el Centro que estudias?
4. ¿Qué importancia le asignas a la participación ciudadana? ¿La promueves entre tus estudiantes? ¿Cómo?
5. ¿Tu participas en alguna instancia de las que promueves entre tus estudiantes?
6. ¿Has participado de alguna actividad de intervención en el Centro de estudio o en la práctica? Explica.
7. ¿En las asignaturas específicas en qué se pone énfasis? O ¿qué priorizan las asignaturas específicas.