

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: SIN REPETIR Y SIN SOPLAR

María Agustina Ragusa¹

Resumen

Las variables que inciden en la reproducción de esquemas tradicionales educativos son múltiples, y aunque no sea posible determinar todas ellas, se intentarán abordar algunas. Mientras estas prácticas subsisten, ante un fenómeno jurídico cada vez más complejo, se empiezan a esbozar estrategias orientadas a lograr la inserción laboral de los futuros profesionales, ante las demandas actuales de la sociedad respecto de los perfiles profesionales que puede asumir un abogado. Es allí donde se suele dar una de las mayores confusiones: el desplegar estrategias didácticas que se encuentran en consonancia con la formalidad de la que se tiñen muchas de las prácticas profesionales, y centrada allí la cuestión, se impide habilitar espacios de pensamiento crítico en torno a las complejidades del fenómeno jurídico. Por eso el juego es ofrecido como estrategia de aprendizaje, en pos de facilitar que se habilite el pensamiento crítico en torno al derecho, pues solo con ese alcance se lo puede concebir como herramienta novedosa.

Palabras claves: Aprendizaje- Juegos- Estrategia- Problematizar-Ideología- Subjetividades.

¹ Adscripta a Introducción al Derecho, Cátedra II, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, UNLP
magustinaragusa@gmail.com

Introducción

Este trabajo pretende problematizar sobre las estrategias didácticas que los docentes deciden desplegar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera de visibilizar los mitos que existen en torno al aprendizaje de nuestra disciplina, las prácticas naturalizadas que se han construido y se reproducen en la actualidad y los planteos pedagógicos que aún hoy, con las transformaciones que en la sociedad y en particular en el campo educativo se han producido, no son objeto de discusión profunda.

Sin embargo, también es necesario acercar nuevas propuestas didácticas, las cuales intenten facilitar a los educandos su trayectoria en la universidad ante un nuevo contexto social y cultural. No solo el escenario del ejercicio profesional se encuentra en constante cambio, sino además la diversidad de complejidades que la propia comunidad educativa atraviesa durante el mentado proceso educativo.

No obstante, identificar algunos de los cambios a los que se alude en el párrafo anterior, no resulta suficiente para desistir de la concepción pedagógica, en cuanto posición política que el docente asume al momento de intervenir² en el proceso educativo³. Es por esto que, previo a analizar las prácticas didácticas del docente, es necesario asumir una posición crítica y reflexiva ante la pregunta ¿para qué?, ya que, de lo contrario, soslayar esto implicaría que una

²(...) “La intervención es un fenómeno más complejo de lo que pudiera parecer, dicha noción está cobijada o arropada por una serie de decisiones que toma el sujeto que la realiza. Cada sujeto educativo decide desde sí mismo desde sus capacidades y posibilidades como acotaba Eduardo Remedí, “las acciones y decisiones son tomadas por el sujeto desde sí mismo”. Existe también una parte previa que media o que regula a toda intervención entendida ésta como un escenario de acción para el cambio, la mejora o para actuar sobre un segmento de la realidad socio-educativa en cuestión. Dicho espacio previo tiene que ver con tres atributos:

- a) Con la intención educativa de lo que se pretende lograr al intervenir. Qué se hace y que se pretende lograr con eso.
- b) Con la necesidad a la que responde toda acción por ejecutarse. ¿A qué responde esta acción o este conjunto de acciones?
- c) Al conocimiento de los sujetos y su ámbito a quien va dirigida la intervención. ¿Qué papel juegan, en dónde se define su participación y cuál es el beneficio de lo que arrojará la intervención por realizarse? (...)” Pérez Reinoso, 2017: 1.

³ “Un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o un término de una reafirmación más fundamentada (...)” Buenfil Burgos, 1993: 20.

práctica aún novedosa, facilite la reproducción de una concepción pedagógica distinta a la que se pretende asumir ante los educandos.

Por lo dicho hasta aquí es que, en primer lugar, se intentará reflexionar desde las concepciones o posicionamientos pedagógicos que asumimos ante los educandos, para luego analizar las posibles variables que intervienen en su reproducción hasta el día de hoy, lo que permitirá indagar sobre el posicionamiento político deseado en el contexto socio cultural actual y, de esta manera, analizar estrategias didácticas que se correspondan con aquella posición pedagógica previamente asumida.

I. Para qué enseñamos derecho.

- ¿De dónde venimos?

Se trata de un interrogante cuya respuesta requiere un posicionamiento crítico de nuestra tarea como docentes. Si bien las respuestas podrían variar, lo cierto es que del análisis de lo que sucede hoy en los entornos educativos de enseñanza-aprendizaje del derecho, se puede observar, cómo continúa reproduciéndose una concepción bancaria de la educación, cuya naturaleza es narrativa, disertoria y donde el educador aparece como agente indiscutible. Su tarea es “llenar” a los educandos de contenidos, que no son más que una porción de la realidad, desvinculándose del contexto en el que adquieren sentido. Por su parte, los educandos solo oyen, memorizan mecánicamente la sonoridad de la palabra, proveniente de quien dona su saber y lo repiten sin percibir su significado, puesto que el educando “ignorante” es un mero objeto archivador de información. Venimos de docentes tradicionales que dictan artículos de leyes para que los alumnos tomen apuntes y reciten de memoria en los exámenes. La educación bancaria –dice Freire (1968)- necesariamente supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, es decir, como objetos recipientes.

Es así que, como sostiene Buenfil Burgos (1993), en esta concepción, un sujeto de educación se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente.

Este posicionamiento educativo, impide que el educando ejercite una conciencia crítica que posibilite que el mismo, en cuanto sujeto, asuma un rol activo como transformador de la realidad y, justamente adelante, que esa conciencia es la que considero deseable ejercitar en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje del derecho.

- Hacia el camino deseado: una educación problematizadora

Una educación problematizadora da existencia a la comunicación desde el diálogo, no ya considerando al educando como ser-objeto a ser llenado por contenidos, sino como cuerpo consciente activo en el proceso educativo, que reflexiona, por lo que se rompe con el esquema tradicional verticalista para transitar uno horizontal, en donde el educador ya no es solo el que educa, sino que también es educado a través del diálogo con el educando. Esta construcción significa que el conocimiento no es algo estático si no que se va moldeando y elaborando constantemente con el trabajo diario tanto de los educadores como de los educandos. En este sentido, como educadores debemos preguntarnos en qué modo o hasta qué punto nuestra práctica cotidiana nos da el espacio necesario para colaborar con esta idea de creación del conocimiento y hasta qué punto consideramos que el mismo ya ha sido creado y nosotros sólo debemos limitarnos a reproducirlo año tras año en el aula. Una de las frases más famosas de Freire (1999), nos dice que “Estudiar no es un acto de consumir ideas, si no de crearlas y re-crearlas”. Esa creación y re-creación supone el reconocimiento del espacio y del tiempo histórico en los que la educación se desarrolla. Tanto la cultura como la sociedad que la genera son entes cambiantes en permanente evolución y por eso la educación problematizadora busca evitar cualquier forma de educación que sea rutinaria, repetitiva y estática.

Otro de los rasgos de la educación liberadora, es su condición de subjetividad. Esto supone el dejar de lado cualquier idea objetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la realidad no es unívoca, el espacio y el tiempo en que un grupo o una comunidad existen son conflictivos y hay en ellos un sinfín de subjetividades que no pueden ni

deben ser reducidos a abstracciones metodológicas o teóricas. Pero si decimos que esta concepción educativa es un fenómeno que reconoce lo subjetivo, debemos entonces reflexionar sobre el tipo de sujeto que esta educación busca suscitar. La educación es subjetiva porque tiende a la liberación del sujeto, pero no es individualista, porque no busca la competencia con los otros sino que entiende al mismo como un actor dentro de un colectivo mayor al que pertenece. Hablamos aquí de un sujeto creador, capacitado para aprender pero también para generar, para modificar la realidad que lo rodea, con condicionamientos históricos y culturales que lo definen, que lo hacen único y que lo enfrentan a otros sujetos únicos. Una educación que no permite al sujeto transformarse a sí mismo y que lo inserta en etiquetas o clasificaciones, difícilmente le permita comprender que la realidad también puede ser transformada. Retomando la idea que sostiene Buenfil Burgos, (1993), se trata de pensar las prácticas en términos de la constitución de un sujeto múltiple, complejo, diferencial, en el cual se articulen polos de identidad de diversa índole: democráticos, antiautoritarios, no sexista, antirracistas, antibélicos, antinucleares, ecologistas, etcétera.

En consonancia con lo hasta aquí dicho, se resalta el acto de interpelar constantemente a aquel a quien se quiere hacer llegar la educación para convertir ese espacio de trabajo en un espacio conjunto, de ida y vuelta, de participación, de sujetos activos, muy a diferencia de lo que suele suceder en la educación tradicional, en la cual el educador se acostumbra a ver en los educandos seres pasivos que responden de manera automatizada y estática a preguntas que son formuladas también de manera estática y automatizada, pues muchas veces el profesor suele realizar preguntas que el propio educando no se ha hecho previamente.

I. La resistencia al cambio de aquello que “funciona” (¿Funciona?)

El peso de la ideología debe tratarse aquí, puesto que esta cuestión ha sido y es batalla permanente en la actividad del docente. Los que “enseñan”⁴ el Derecho como si fuera una mera técnica –postura repetida por los conservadores hasta el cansancio– solo son formalistas pero solo cuando les conviene. Si la letra de la ley coincide con su postura ideológica -lo cual ocurre en la mayoría de los casos-se encargan de recitarla repetidamente como una verdad inobjetable, sin habilitar espacio alguno de reflexión, pero si no es así, también se ponen a citar valores. Hacer esa afirmación es epistémica, sociológica y política. El campo del Derecho es el campo de la legitimación del poder. Un análisis histórico permite sostener que la relación entre poder y derecho es íntima. Alguien es órgano, alguien es autoridad, porque la norma del sistema vigente así lo dice. La idea de la imposibilidad de la neutralidad aquí se afirma ya que en cada pequeño entresijo de la vida del Derecho no hay un modo de pensar, una valoración, una percepción de la realidad, una concepción del mundo que no esté influenciada por la constitución del sujeto como sujeto ideológico.

En este sentido, una educación conservadora suele utilizar como estratégica la exposición magistral, la cual se enfoca en explicar los contenidos de las normas jurídicas, reduce de esta manera el derecho a norma jurídica y desconoce al educando en tanto ser histórico, sin habilitar espacios de diálogo que posibiliten la reflexión o crítica del derecho, predominando la idea de que basta ese conocimiento para emprender la tarea del docente.

Lo expuesto considero, se vincula íntimamente con conceptos tales como resultados, eficacia, eficiencia, etc., muchos de ellos tomados del ámbito laboral o empresarial. Desde esta perspectiva, se asienta la mirada en el “producto final”, que cosifica al educando, y de ahí la importancia en los resultados.

⁴“(…) Debemos mutar la idea general de ver a la universidad como una “Institución de Enseñanza” para comenzar a verla como una “Institución de Aprendizaje”. Lo que parece un juego de palabras, no lo es. En el primer caso el centro o eje del proceso educativo es exclusivamente el docente, en el segundo el protagonista es el estudiante (...) Lazzatti, 2016: 4

Es claro que, si hablamos de sujetos críticos, que puedan sentirse capaces de transformarse a sí mismos y también a la realidad, que sean solidarios y que conciban lo que es verdaderamente construir colectivamente, a una de las principales ideas a las que se opondrá la educación problematizadora, es a la de éxito o fracaso en términos de resultados. La educación no debería ser entendida como un resultado, como un número en una lista o como un promedio si no como un proceso que puede variar en tiempo y que puede concretarse en diversos logros. El error no es entendido como un problema si no como un lugar desde donde tomar impulso para que surjan nuevas inquietudes o nuevas ideas. Una parte importante de la construcción del conocimiento es el desarrollo en el educando de un adecuado nivel de autoestima y de confianza⁵ elementos que en muchos casos para la educación tradicional no poseen relevancia porque los tiempos disponibles suponen el uso de técnicas generalizadas que no tienen en cuenta la individualidad de cada sujeto si no que absorben esas particularidades dejando al individuo transformado en un objeto recitador o repetidor. Aquel educando que no entre en esa categoría pasa a caer fuera de los límites del éxito y su devenir en su trayectoria educativa se convierte en muchos casos en una penosa existencia.

En consonancia con lo manifestado, existe una preocupación en la facultad de derecho, por preparar a los educandos para las demandas del mundo laboral actual y, es por eso que se hace hincapié en una formación práctica adecuada a la competencia propia del mercado laboral, sin embargo no se advierte sobre las consecuencias de contribuir a la formación de sujetos pasivos que no se planteen la posibilidad de transformar la realidad, y es por eso que se suele escindir la práctica de la teoría, sin embargo resulta

⁵ (...)” La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...). Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (...). Simmel, ha mostrado que la confianza se producía, sobre todo en las sociedades modernas, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro, es decir cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza (...)” Cornú, 1999: 1-3.

fundamental considerar a la acción y a la reflexión como una unidad que no debe ser dicotomizada. También se abandona el estudio interdisciplinario, aunque para el aprendizaje del derecho resulte necesario situarse en la historia, en la economía, en la sociología, etc.". Un ejemplo que propone Hevia, (2017) resume esta idea: Entender el problema de los holdouts –se tome la posición que se tome– no es solo saber Derecho, sino saber que el problema de la deuda en Argentina tiene un origen en la historia, con cuestiones económicas a resolver, por ejemplo, y sostiene que hay que pensar en un Derecho con conocimiento teórico, pero más aún con conocimiento práctico e interdisciplinario. Habilitar sólo el espacio educativo para conocer el mero contenido las normas, aunque se modifiquen con el tiempo, funciona en la medida en que cumple con su finalidad performativa.⁶

II. Los juegos como estrategia en la enseñanza del derecho

Las estrategias han sido consideradas como los medios a través de los cuales llevar un poco de orden, racionalidad y claridad (inclusive en términos de “conciencia crítica”) a las prácticas socioculturales confusas, desordenadas, irracionales en cuanto más ligadas a la sensibilidad que al entendimiento. En este sentido, cuando producimos acciones estratégicas se requiere conocer al destinatario de esa acción estratégica, a nuestro interlocutor. Necesitamos conocer y reconocer sus prácticas socioculturales.

Por lo dicho es que conocer al otro, al interlocutor, a su universo vocabular o temático⁷, es también conocer su campo de significación. El campo de significación del otro, al que necesito escuchar para que mi material sea significativo para él (y así lograr un aprendizaje significativo), está entonces compuesto por dos dimensiones: la dimensión de los saberes y prácticas

⁶ “Austin, llama enunciado performativo al que no se limita a describir un hecho sino que por el mismo hecho de ser expresado realiza el hecho, es por eso que el discurso performativo es aquel que produce lo que dice describir, en este caso, la estructura de poder”. Langshaw Austin, 1962.

⁷ “Para Freire, el “universo vocabular” es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. Mientras que el “universo temático” contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época”. Huergo, 2003: 2.

previas del educando y la dimensión de los lenguajes y códigos propios del educando. Sin embargo, con esto solo no basta ya que es necesario un reconocimiento del universo vocabular, lo que implica un involucramiento del y con el otro, al que le concedemos cierta “igualdad de honor” para jugar con nosotros este juego.

Además, no debemos soslayar la prealimentación, la cual está encaminada a captar las ideas, percepciones, experiencias⁸ que, sobre la asignatura o tema a ser tratado tiene, si no la totalidad de los futuros estudiantes, al menos un conjunto representativo de ellos. Cuando a través de esta prealimentación, el equipo docente considera la realidad de los potenciales educandos, la forma de presentar los contenidos y el tratamiento del tema se modifican sustancialmente. Se descubre que hay en los destinatarios otras prácticas que es necesario incorporar y valorar, así como otras percepciones y otras preguntas -e incluso otros vacíos- a las que es preciso atender. Y, como fruto, se obtienen materiales en los que el educando se reconoce y se siente presente; textos comunicativos, que conversan con el estudiante y con los que él, a su vez, puede entrar en diálogo»

En este orden de ideas ya expuestas, es necesario adentrarnos en el juego como una de las posibles estrategias de aprendizaje del derecho

Si bien es cierto que se ha relacionado a los juegos, a la lúdica y sus entornos, así como a las emociones que producen, con la etapa de la infancia y se han puesto ciertas barreras que han estigmatizado a los juegos en relación a su aplicación en ámbitos profesionales, ello toda vez que para muchos

⁸ (...)”En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia (...)Entonces, lo primero que hay que hacer (...) es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud”. Larrosa, 2003: 2 y 3.

el jugar está ligado al ocio o equivale a perder el tiempo, también es cierto que las actividades lúdicas, deben estar presentes inclusive en la edad adulta y pueden ser muy constructivas si se considera que los seres humanos nos mantenemos en un continuo proceso de aprendizaje desde que nacemos y mientras tenemos vida.

La resistencia que se opone a las prácticas lúdicas en adultos en ámbitos educativos superiores, como la Universidad, encuentra asidero en la contraposición cultural del mundo del trabajo (hacia el que nos dirigimos al momento de iniciar la universidad) y el mundo del juego.

“Sir Ken Robinson sostiene que en el siglo XXI aún mantenemos una estructura educativa industrial. Comparto esta premisa. Nuestras aulas destilan este tipo de enseñanza industrialista que propone un aprendizaje estandarizado, sin hacer distinción alguna; a todos se les enseña de la misma forma y son obligados a procesar la información de igual modo. Desde el siglo XIX hasta la actualidad el sistema educativo sigue teniendo la impronta del modelo industrial productivista y estandarizado”. (Lazzatti, 2017:384)

Mientras la actividad laboral *produce* bienes y servicios y, por lo tanto, valora los resultados frente al proceso, en el juego el destino es incierto, no produce ni bienes ni servicios, y valora el proceso, ya que no hay un objetivo previamente esperado de rendimiento. Sin embargo, en la sociedad actual, los conocimientos se renuevan constantemente, por lo que el desarrollo de la creatividad ha de figurar como uno de los objetivos de la educación, pues educar de una forma integral, implica, por lo tanto, atender no sólo a los aspectos lógicos y racionales de la mente, sino también a la intuición y a la creatividad, a la fantasía y a lo irracional. Además, tomando los aportes de la creatividad del lenguaje a través de la metáfora y el símbolo, es posible habilitar una actitud lúdica que al mismo tiempo amplíe los márgenes de libertad en el aula y permita disfrutar aprendiendo con todos los sentidos. Con este tipo de actividades, se pueden descubrir conceptos, adquirir habilidades y recorrer un camino orientado por el docente, que va de lo emotivo a lo racional, del universo simbólico al referencial, de la fantasía a la realidad y del sentimiento al conocimiento. Se trata pues, de un proceso dinámico, habilitado por el juego, que propicia lo significativo de aquello que se aprende al combinar la participación, la colectividad, la comunicación, el entretenimiento, el trabajo

cooperativo, el análisis, la reflexión y el uso positivo del tiempo, entre otras características favorables

El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los estudiantes, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación.

Lo dicho hasta aquí se vincula con otra idea, la del placer y un elemento clave que tenemos que aceptar si queremos recuperar el placer es que cada uno de nosotros aprendemos de manera única, individual y diferente. La estandarización de los procesos de aprendizaje (los mismos libros, los mismos exámenes, los mismos muebles) están solo dirigidos a unos pocos, a esos pocos a los que premia el sistema porque se han adaptado de manera óptima a él. Pero el resto sufre, se aburre, se desespera y, evidentemente, no aprende. Solo cuando la diversidad sea atendida, y cuando entendamos que lo que como profesores enseñamos no es lo que nuestros estudiantes aprenden (y por eso aprenden) es cuando iremos en la dirección adecuada.

Sin embargo, el juego no es un fin en sí mismo, sino solo un medio facilitar el aprendizaje de los educandos desde el posicionamiento pedagógico del que se parte en este trabajo, esto es la formación de sujetos críticos que problematicen y transformen la realidad, pero no de cualquier manera, sino a través del disfrute y considerando las subjetividades y el universo vocabular al que se hizo referencia al iniciar este acápite.

Conclusiones

Problematizar acerca del qué y del cómo, resulta insuficiente si previamente no se pregunta sobre el para qué, por eso la importancia del posicionamiento pedagógico. Sin embargo, no se trata sino de preguntas recurrentes que atraviesan todo el proceso educativo. Esas mismas preguntas nos responden que si bien es cierto que no podemos predecir los cambios que sucederán en el futuro, la necesidad de facilitar un aprendizaje crítico de la realidad, cualquiera sea ésta, es el camino que nuestras prácticas deben seguir.

Si bien no existe una única estrategia didáctica universalmente aplicable cuando del proceso de enseñanza- aprendizaje se trata, se debe ir en su búsqueda, una búsqueda constante que permita repensar nuestro rol a diario y que deje atrás esquemas y practicas que ya consideramos obsoletos.

Debemos recuperar el cuerpo en las aulas. No solo pensamos y aprendemos con la cabeza, el cuerpo tiene un papel decisivo en las experiencias de aprendizaje. Aprendemos más cuando estamos en movimiento que cuando estamos quietos. Tenemos que repensar los espacios, el mobiliario, las aulas al completo. Es necesario redistribuir y repensar físicamente las clases para abrirnos a nuevas oportunidades.

No obstante, si se arriba a una estrategia didáctica interesante, no debe ser utilizada en todas las prácticas que como docente se despliegue, sino que solo cuando cumpla con los objetivos deseados en el proceso educativo, por eso la insistencia sobre que el juego, en cuanto estratégica propuesta no es un fin en sí mismo sino solo un medio situacional que se crea y recrea.

Bibliografía

- ALMICAR, María Julia y otros (2011) “Posibilidades metodológicas en la enseñanza del derecho”, en: *Revista Anales*, La Plata, 41, 317-328.
- BERNABEU, Natalia y GOLDSTEIN Andy (2008) “*Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*”. Madrid: Narcea S.A.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993) “Análisis de discurso y educación” en: *Documentos DIE*, 26, México. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>. [Fecha de consulta 20/3/18].
- CARLINO, Paula. (2005). “*Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*”. Buenos Aires: FCE.

- CORNÚ, Laurence (1999), *“La confianza en las relaciones pedagógicas”* Construyendo un saber sobre el interior de la escuela de Buenos Aires: Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ACASO, María (2015). Disponible en: <http://www.mariaacaso.es/pedagogia-sexy-recuperemos-el-placer-como-el-eje-de-la-educacion/> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2018].
- HUERGO, Jorge (2003), “El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas” en: *Textos de la cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)*, La Plata, disponible en: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huerto-el-reconocimiento-del.html> [Fecha de consulta: 13/3/18].
- _____ “Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales”, en: *Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación* La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Disponible en <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huerto-lo-que-articula-lo.html>. [Fecha de consulta: 13/3/18].
- LARROSA, Jorge (2003) “Algunas notas sobre la experiencia y el lenguaje”, en *Conferencia: la experiencia y sus lenguajes*. Barcelona, Departamento de Historia y Teoría de la Educación: Universidad de Barcelona
- LAZZATTI, Pablo A. (2016) “El aprendizaje activo como puerta de entrada al universo Puma. El juego como clave de acceso” en: *1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, La Plata: UNLP.
- _____(2017) “Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho” en *Revista Anales*, La Plata, III Número extraordinario, 359-395
- LITWIN, Edith (2008) “el oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”. En *El Oficio de Enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós. cap. 5, 89-116.

- MEMBIBRE, Cecilia (2013) “La educación popular como práctica transformadora”, en: *Congreso Pedagógico Marianista* (2º, agosto 30-31). Buenos Aires.
- PÉREZ REINOSO, Miguel ángel (2017) “La importancia del concepto de intervención educativa”, en: *Revista Educarnos* [on line], México. Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/la-importancia-del-concepto-de-intervencion-educativa/>. [Fecha de consulta: 13/3/18].
- PONCE HUERTAS, Catalina (2009) “El juego como recurso educativo”, en: *Revista digital Innovación y experiencias educativas* [on line], Granada, N°19. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_PONCE_HUERTAS02.pdf [Fecha de consulta: 15/3/18].
- AUSTIN, J. L. (1962) “*Cómo hacer cosas con palabras*“. Buenos Aires: Paidós.