

# VIAJAR EN EL TIEMPO PARA CONSTRUIR EL MAÑANA DESDE LAS AULAS

## FEMINISMOS Y ESTADO

---



### Ludmila Zarco

Abogada de la Facultad de Derecho (UBA). Docente de Teoría del Estado en la cátedra del Dr. Aníbal D'Auria. Miembro del Proyecto UBACyT "Condicionamientos retóricos del discurso jurídico y político argentino: análisis de sus presupuestos ideológicos en tres momentos de su desarrollo (1837-1862; 1880-1910; 1920-1955) del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Dr. Ambrosio Gioja, Facultad de Derecho (UBA).

### RESUMEN

Este trabajo surge de la reflexión y la experiencia. Repensar la propia práctica docente individualmente pero, sobre todo, hacerlo colectivamente, por un lado con mis compañeros del Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la UBA y, por otro, con los docentes de la comisión en la que trabajo desde hace cinco años. En el entendimiento de que la enseñanza del derecho debe ser respetuosa de los derechos de los estudiantes y, al mismo tiempo, armónica con la ley vigente y con la historia de nuestro país, es evidente la necesidad de comenzar a trabajar en temas de género en la Universidad, desde los primeros pasos de los estudiantes en la Facultad. La propuesta, entonces, es que viajemos en el tiempo en el aula a través del arte en todas sus expresiones, y que abordemos la enseñanza (en mi caso de la Teoría del Estado, pero la propuesta es superadora de esta asignatura) con una perspectiva de género, colaborando activamente en la formación de profesionales críticos, reflexivos y creativos, partiendo del uso de recursos y materiales novedosos.

**Palabras clave:** Teoría del Estado, perspectiva de género, derecho, pensamiento crítico, anarquismo.

## ABSTRACT

This work arises from reflection and experience. Rethinking one's own teaching practice individually but above all doing it collectively, on the one hand with my colleagues from the Center for Teaching Development of the UBA Law School, and on the other one, with the teachers of the commission in which I have been working for the last five years. In the understanding that the teaching of law must be respectful of the rights of students and, at the same time, harmonious with the law in force and with the history of our country, it is evident the need to start working on gender issues at the University, from the first steps of students in the Faculty. The proposal then is that we travel back in time in the classroom through art in all its expressions, and that we approach the teaching (in my case of the Theory of the State, but the proposal is beyond this subject) with a gender perspective, actively collaborating in the formation of critical, reflective and creative professionals, based on the use of new resources and materials.

**Keywords:** State theory, gender perspective, law, critical thinking, anarchism.

## Introducción

Teoría del Estado es cursada en los primeros años de la carrera, corresponde al ciclo profesional común, y es una materia cuatrimestral. El alumno que llega a nuestras aulas se está incorporando en la Facultad, lo que siempre significa un gran cambio.

A su vez, nos encontramos transitando un momento histórico especial, en el que el colectivo de mujeres y personas con identificaciones sexuales diversas encabezan reclamos que tienen que ver con defender y promover el derecho a la igualdad entre personas de distintos géneros. Ejemplo de ello es la lucha por la ley de aborto legal seguro y gratuito, el fin de los femicidios, entre otros.

En el entendimiento de que temas tan importantes atraviesan la enseñanza y que la Facultad de Derecho de la UBA no es ajena a este debate, se evidencia la necesidad de comenzar a trabajar temas de género en la Universidad, desde el mismo ingreso de los y las estudiantes a la facultad.

## Teoría del Estado con perspectiva de género, ¿es posible?

Hace algunos años y con el surgimiento del movimiento *Ni una menos*, se dieron en la Argentina algunas discusiones respecto del rol de la mujer en

la sociedad y su relación con los espacios de poder. Las mujeres empezamos a pensar en esos espacios y en quién o quiénes los ocupaban. Advertí (con otras compañeras docentes) a la luz de lo dicho, que en el programa del curso no solo no había ninguna mención al rol de las mujeres en el surgimiento del Estado, sino que toda la bibliografía que usábamos eran producción intelectual de varones. Se plantearon así diversos interrogantes y el intento de responder a ellos es lo que origina a este trabajo:

¿Cómo podemos incluir autoras mujeres y que hablan del rol de las mujeres para aprender sobre el Estado? ¿De qué formas podemos promover la integración de conocimientos en el aula universitaria? ¿Cómo se puede enseñar a cuestionar? ¿Se puede hacer viajes en el tiempo? ¿A cuáles tiempos? ¿Para llegar a cuáles épocas? ¿Qué queremos que se lleven las y los cursantes de nuestras clases?

Estas preguntas supusieron cuestionar los contenidos de nuestro cronograma y, luego de varios debates, decidimos incorporar una nueva sección: escritos relacionados con el pensamiento anti-Estado producido por mujeres. La estructura de esta primera parte consiste en un recorrido por autores clásicos que explican el surgimiento del Estado como una evolución y luego incorporamos algunos textos de autores críticos, que explican el surgimiento del

Estado como una respuesta de los más poderosos que desean continuar con la opresión del pueblo con la finalidad de obtener más poder. Aquí incluimos, además de algunos autores varones con los que ya veníamos trabajando, dos mujeres: Emma Goldman, anarquista (1869-1940) y Gayle Rubin, antropóloga feminista (1949). Los textos que trabajamos son *Tráfico de mujeres* (Goldman, 1910) y *El tráfico de mujeres* (Rubin, 1986).

No es imposible incorporar autores y autoras que, con una mirada distinta en términos críticos, expliquen de manera no convencional los temas que en general se transmiten como naturalmente dados. Conceptos como política, democracia, Estado se explican en casi todas las cátedras con autores clásicos. Si pretendemos un pensamiento reflexivo, crítico, por parte de los alumnos y las alumnas, es bueno, a mi entender, que les mostremos que no todos y todas piensan igual y que hay quienes pudieron encontrar una explicación diferente (igual de seria en términos científicos) al fenómeno estudiado.

Circula una idea, un rumor en el ámbito académico: solo se puede incorporar perspectiva de género en materias afines o en ámbitos de investigación. Por ejemplo, se puede abordar con perspectiva de género a la violencia intrafamiliar o sexual en Derecho Penal o en Derecho de Familia, pero no se admite la posibilidad de abordar otros temas, en nuestro caso, el surgimiento del Estado, con esta perspectiva: “al observar y reconfigurar amplios espectros de la realidad a través de la lente del género, pareciera que solo se ve la lente”, dice MacKinnon (2005: 158). Entiendo que ahí está la mella y en coincidencia con la autora, creo que “La enseñanza del derecho enfrenta un desafío en otro nivel integrar el género en la totalidad del programa académico: integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña” (p. 162).

### Enseñando a cuestionar

En este sentido, y en el entendimiento de que es necesario transparentar desde dónde se habla —me refiero a la postura filosófico-pedagógica adoptada frente a la enseñanza (y por qué no frente a la vida)— considero necesario hacer una aclaración: en la cátedra nos proponemos colaborar en la formación de abogados y abogadas críticos, reflexivos, indagadores. Como dice el refrán, “la práctica hace al maestro”, y es en este sentido que una de las propuestas de la cátedra es que las y los cursantes comiencen a “practicar”

desde el comienzo de la carrera, por eso abonamos el modelo de formación jurídica crítica. Cardinaux y Clérico (2005) postulan que existen varios modelos de formación de abogados en nuestra facultad y, dentro de esos modelos, distintas clasificaciones en las que no me detendré por una cuestión de espacio y tiempo, pero entre ellas se mencionan los modelos de formación jurídica crítica. Este último se enfrenta con todos los otros. Las autoras explican que: “cualquiera de esos modelos implica dominación y jerarquía. Dominación en tanto se busca imponer obediencia a mandatos específicos. Esta dominación se logra tratando al estudiantado como un mero receptor y reproductor de normas sin permitir el desarrollo de una faz crítica de lo transmitido (p. 12) (...) La formación de abogados en esta concepción requiere el favorecimiento de una concepción crítica que incorpore no solo el estudio de las ciencias sociales que le permitirán describir y explicar fenómenos sociales relacionados con el derecho, sino también un análisis filosófico e histórico del derecho. Y más que teorías, aquí se impone el conocimiento de procedimientos que permitan descubrir qué se esconde detrás de cada norma, de cada decisión judicial, de cada conducta orientada normativamente. La formación de abogados requiere en esta concepción no solo el aprendizaje del conocimiento disponible que nos proporcionan las ciencias sociales, sino además el adiestramiento en un abordaje crítico, que supone poner entre paréntesis la ideología que anida en cada prescripción... (p. 15)”.

En resumen, si pretendemos formar abogadas y abogados libres de estereotipos, críticos, y que además trabajen en pos de la igualdad social bajo el derecho, “todo el derecho” en palabras de MacKinnon (2005: 162), hay que comenzar desde el comienzo de la carrera y aun mejor: desde la materia en la que se estudia el surgimiento del Estado como estructura de poder y dominación social.

### Materiales de estudio creativos

Cuando pensamos en profesionales creativos, imaginamos ingenieros, arquitectos, artistas plásticos, músicos, etc., pero abogados y abogadas no están en esas listas. Se asocia al ejercicio del derecho con un trabajo de oficina, repleta de libros, códigos y otras cosas de lo más aburridas. Sin embargo, la abogacía en estos tiempos requiere de más creatividad que nunca, los desafíos son cada vez mayores y más complejos. Es necesario entonces formar abogados que además de

reflexivos y críticos, sean creativos.

Por ello, los materiales de estudio han sido seleccionados con mucho esmero. Elegimos cada texto, cada libro, cada recurso y cada estrategia de enseñanza. Nos preocupamos porque los textos sean de fuente directa, es decir, que las y los estudiantes lean a Platón por Platón, Moreno por Moreno, etc. Como dije antes, uno de nuestros objetivos es fomentar el pensamiento crítico, por eso entendemos que es necesario leer a las y los autores directamente, y a partir de allí, comprender y criticar. En este sentido, intentamos utilizar recursos y estrategias variadas. Creo que una clase convocante, emotiva, creativa generará aprendizajes perdurables, poderosos y estimulantes.

### Un viaje a través del tiempo

Al comienzo de este trabajo nos preguntamos si se puede viajar en el tiempo, y en la inteligencia de que la mejor forma de dar respuestas a las preguntas que formulé al comienzo y a la vez seguir reflexionando sobre nuestras prácticas docentes desde lo concreto, es decir, desde el aula misma, es que decidí volcar estas inquietudes en el diseño de una clase en la que la cuestión central es trabajar el texto de Emma Goldman denominado “Tráfico de mujeres”.

Emma Goldman nació en Lituania (parte del imperio ruso en aquel momento), en 1869. Era judía y emigró a los Estados Unidos en 1885 cuando contaba con 16 años. Allí trabajó como obrera textil y se unió al movimiento anarquista de tendencia obrera formado en su mayoría por otros migrantes europeos. Llegó huyendo de su padre, que pretendía casarla a los 15 años. Estuvo detenida en muchas oportunidades por hablar en público de anarquismo, por instigar a la huelga y por hablar en favor del uso de métodos anticonceptivos. Fue considerada por el FBI como “la mujer más peligrosa de América”, y por ello, en 1919 fue expulsada del país y deportada a Rusia. Allí vivió unos años y desilusionada con el curso de acontecimientos que allí se sucedieron, se instaló en Toronto, Canadá, hasta su muerte.

En 1906 fundó un periódico llamado MotherEarth (Madre Tierra) que se publicaba mensualmente. Allí se publicó, en el año 1910, el texto que se trabajará en la clase.

La clase se divide en cuatro grandes momentos, dos en los que la docente será protagonista y dos en los que los y las cursantes lo serán. ¿Por qué? Porque

la educación, siguiendo a Celman (1998), es un acto de conocimiento y para que este acto tenga lugar, tanto estudiantes como docentes debemos analizar, reflexionar, discutir, etc., y generar que el aula sea un espacio para expresarse libremente, sin terror al error, entendiendo que este es parte del proceso de aprendizaje, central en esta clase. “De este modo, los alumnos aprenden democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento... Enseñanza y aprendizaje de los procesos de evaluación característicos de la relación de un sujeto crítico con el conocimiento” (p. 39).

Para comenzar, me pareció importante vincular la clase anterior y la actual. En el cronograma, la clase

“

Si pretendemos formar abogadas y abogados libres de estereotipos, críticos, y que además trabajen en pos de la igualdad social bajo el derecho, “todo el derecho” en palabras de MacKinnon (2005: 162), hay que comenzar desde el comienzo de la carrera y aun mejor: desde la materia en la que se estudia el surgimiento del Estado como estructura de poder y dominación social.

”

que traigo es la número doce, por eso elegí que este momento (el que inicia la clase) sea un espacio en el que los y las estudiantes sean los protagonistas.

A esta altura del cuatrimestre —faltan solo una o dos clases para el primer parcial—, los estudiantes ya se animan a participar activamente, cosa que no sucede en las primeras clases. La actividad comienza con un dinamizador que es la pregunta “¿Qué les resonó más de la clase anterior?” Utilizo este término, “resonar”, porque pretendo que las y los estudiantes se

centren en lo que les pareció más importante.

Esta pregunta, que en su formulación no resulta compleja, es, siguiendo a Litwin (2008), una pregunta que refiere a la metacognición, toda vez que apunta a que “los estudiantes reconozcan lo que han pensado... si se ha producido síntesis o procesos de generalización adecuados” (p.81). Aquí se contextualiza la clase en el cronograma y, a partir de lo expuesto por ellas y ellos, se introduce el texto de Emma Goldman y se menciona el porqué de su incorporación en el cronograma. Transparentar el proceso mediante el cual se incorporó el tema (en nuestro caso el texto “Tráfico de mujeres”), siguiendo a Celman (1998) es “el mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje” (p. 39).

En un segundo momento, propongo ver un video. Es un tango llamado Acquaforte. El video, además de la música, contiene imágenes alusivas a la letra y se encuentra subtítulo en español. Elegí esta versión subtítulo por varias razones: es probable que para algunos y algunas cursantes sea la primera vez que escuchen tango. La cadencia especial de este género musical es especial, por ello, se trabajará con un video con subtítulos en español siendo que el tango está en el mismo idioma. Se espera, además, que todas y todos puedan ampliar su perspectiva con el aporte del tango y las pinturas que allí aparecen; a la vez, se prevé que podrán ponderar el anclaje cultural intemporal de las conceptualizaciones sobre las que estamos profundizando.

Antes de reproducirla, la docente contextualiza históricamente lo que las y los cursantes van a escuchar. Se explicita que también es contemporáneo a nuestra autora y que en él encontrarán una mirada posible sobre la explotación sexual y económica imperante en la época. Luego de ver el video dos veces, para facilitar que los y las cursantes fijen algunas imágenes y comprendan la letra, se propone que en grupos de dos o tres integrantes, comenten el contenido del video y respondan las dos preguntas que se escribirán en el pizarrón. Para ello disponen de 10 minutos, lo que se comunica a los cursantes. Es importante como explica Finkelstein, esperar las respuestas y permitir un espacio para esas respuestas (Finkelstein, 2007: 12-13). A continuación, la docente escribe las preguntas en el pizarrón. Esto es importante porque para estudiantes de primer año es importante releer las consignas mientras las van trabajando.

Las preguntas son: 1) ¿Cuál es la historia que nos narra este tango? 2) ¿Encontramos algún paralelismo con lo trabajado por Emma Goldman en el texto?

Aquí no se pretende que los estudiantes realicen un análisis detallado del contenido del texto ya que aún no se ha trabajado en clase, sino que se apunta a generar un intercambio que enriquezca a aquellos que no han leído el texto.

Esta actividad contiene, en sí, tres finalidades: como estrategia, incorporé el video en la creencia de las experiencias estéticas nos pueden conmover y que “las relaciones entre contenidos y disciplinas del currículo, cuando incorporan experiencias estéticas, incluyen las emociones, el placer de la escucha o la contemplación, que a su vez liberan la imaginación creativa” (Litwin, 2008: 86-87).

Como segunda finalidad, lo relativo al trabajo en grupo: el trabajo en grupos pequeños favorece la posibilidad de que todas y todos se expresen. El tema que estamos trabajando es la prostitución como forma de dominación y sometimiento de la mujer, como doble explotación: sexual y económica. Es un tema sensible, y no se me escapa la posibilidad de que alguna de mis alumnas mujeres se encuentre en una situación como esta o bien que, como el 99% de las mujeres e identidades diversas, alguna o alguno haya sufrido algún tipo de violencia machista-patriarcal. Por eso decidí que los grupos sean reducidos, para favorecer así la intimidad y la posibilidad de expresarse entre pares. Aquí el rol de la docente es el de espectador alejado, para favorecer el diálogo entre pares sin intromisiones.

Por otro lado, decidí no tratar este tema bajo presupuestos actuales como, por ejemplo, las posturas que actualmente existen respecto del tema, para evitar de esta manera posibles revictimizaciones o incomodidades que impidan que las y los cursantes se expresen libremente.

En este sentido, el trabajo en grupos además se propone “en oposición a las prácticas tradicionales, que están basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales (...) el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares, se promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje” (Litwin, 2008: 107).

La tercera finalidad de esta actividad se relaciona con ir aumentando la complejidad de las preguntas

de manera gradual, para favorecer la interrogación didáctica, ya que, en términos de Finkelstein (2007: 14): “la interrogación didáctica bien utilizada posibilita el aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes”. La autora diferencia, de acuerdo con el grado de complejidad, entre preguntas más sencillas y las más complejas. Así las primeras apuntan al conocimiento/comprensión y las otras al análisis/ síntesis (pp. 11-12). La primera pregunta en nuestro caso se inscribe en la capacidad de comprensión ya que se solicita que las y los estudiantes comprendan lo que han visto y oído en el video. La segunda pregunta requiere de un nivel de mayor complejidad, ya que la finalidad de la pregunta es que puedan vincular la historia que cuenta Acquaforte con el contenido del texto “Tráfico de mujeres” de Goldman. Esta pregunta apunta al análisis y a la síntesis:

“Análisis: estas son preguntas de tipo complejo que estimulan el pensamiento crítico y profundo tratando de provocar diferentes respuestas posibles. Permiten que el estudiante pueda identificar los motivos que provoca un hecho específico, considerar y analizar la información que se dispone para llegar a elaborar una conclusión, inferencia o generalización o analizar una conclusión, inferencia o generalización encontrando pruebas que la apoyen o refuten.

Síntesis: favorecen el pensamiento creativo tendiendo a la producción de mensajes originales, predicciones, solucionar problemas con variadas respuestas (es decir, utilizar el pensamiento divergente)” (Finkelstein, 2007: 11-12).

En el tercer momento, y luego de haber escuchado atentamente a las y los estudiantes, utilizando como estrategia la exposición dialógica, se exponen las ideas principales del texto de Goldman.

“La exposición dialógica como alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias, cuyo objetivo es la producción de saberes. Se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar” (Finkelstein, 2005: 7).

Me parece interesantísima la idea de partir del diálogo para generar saberes. Por ello, decidí realizar la actividad primero. Lo cierto es que si hubiese sido al revés, es decir si la clase hubiese comenzado con la exposición del tema, nos encontraríamos frente a una clase expositiva tradicional, ya que los

y las estudiantes no habrían tenido la posibilidad de expresarse y dialogar entre ellos y con la docente desde la actividad.

Con la finalidad de ordenar las ideas se ha dividido la clase en momentos, pero esta debe mirarse integralmente. La exposición dialógica comienza con la actividad y termina cuando finaliza la clase. Me animo a decir que ni siquiera termina allí, ya que la propuesta del final de la clase es seguir pensando y seguir conversando por mail. Porque, en concordancia con la autora, “en la exposición dialogada, en el intercambio convergen posturas valorativas divergentes. El único requisito es argumentar correctamente. De esta manera se promueve la libertad intelectual en tanto cada sujeto es reconocido como un sujeto de argumentación ... El rol del profesor se convierte en alguien que crea puentes, que facilita el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y genera un clima de confianza donde el error no es sancionado sino retomado y trabajado” (Finkelstein, 2007: 7).

Durante la exposición del tema, las y los estudiantes podrán seguir la exposición de la docente mediante la visualización de los aspectos centrales de la exposición en las distintas diapositivas del PowerPoint, lo que puede favorecer su posterior estudio, recuerdo y evocación (memoria).

En el cuarto y último momento, y finalizando la clase, la docente reconstruye lo sucedido en esta, explicando por qué trajo el video y vinculándolo con el texto de Goldman. Aquí nuevamente son protagonistas los y las estudiantes, ya que, a partir de las dudas o comentarios que quieran hacer, se repondrán los vínculos que se establecieron en la actividad posterior al video, de manera dialogada.

Este segmento de la clase (que trato de incorporar en todas las que dicto) se llama “Para seguir pensando”. Aquí se proponen distintas actividades para que los y las estudiantes profundicen lo trabajado en clase, afianzando conocimientos y destacando los aspectos centrales de la clase. En esta clase, propuse releer el texto de Goldman y profundizar en las siguientes ideas:

- prostitución como explotación sexual y económica;
- el cuerpo de las mujeres como objeto en tres acepciones: a) como objeto de dominación, b) como mercancía y c) como objeto de intercambio (esta última cuestión se profundiza con el texto de Gayle Rubin, que se da dos clases más adelante).

Asimismo, propongo releer el texto de Goldman y pensar en las caracterizaciones que se vieron en clase. Luego, les indico que anoten en sus cuadernos ideas, imágenes y dudas y las traigan a la clase que viene o bien que las escriban por mail.<sup>1</sup>

Maggio (2012) refiere que es necesario abordar el metaanálisis de la clase, entendido como “construcción del conocimiento a partir de la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente” (p. 41). En este sentido, creo que es fundamental para afianzar lo aprendido, repasar las ideas principales del texto, las preguntas, las inquietudes, etc. Así, creo que se genera la enseñanza poderosa de la que habla la autora, la que recordamos a través de los años, las que nos convoca desde la emoción: “La enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (p. 46).

A modo de conclusión, creo que es posible viajar en el tiempo escuchando tango, expresión de la música popular argentina que tanto tiene para decirnos de

nosotros mismos. Es posible pensar en términos intemporales a la prostitución como doble explotación: económica y sexual tratando un tema muy sensible sin caer en lugares comunes o irrespetuosos para las personas con las que compartimos el camino del aprendizaje.

Creo que es posible abordar la enseñanza de la Teoría del Estado con perspectiva de género, colaborando activamente en la formación de abogados críticos, reflexivos y creativos, partiendo de la utilización de recursos y materiales novedosos. Pero, para esto, es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas. En este sentido y en coincidencia con Balardini et al. (2018) creo que: “No se trata de pensar cómo sumamos ‘género y diversidades’, sino cómo iniciamos un proceso de revisión y análisis profundo que transforme las actuales prácticas en la enseñanza del derecho como también las formas en que nos vinculamos al interior de la comunidad educativa” (p. 418).

## Bibliografía

- Balardini, L., Pautassi, L., Ronconi, L. y Sigal M. (2018) “La institucionalización del enfoque de género en la Facultad de Derecho”, en *Revista Jurídica de Buenos Aires*, año 43, nro. 97.
- Cardinaux, N., Clérico L. (2005) “Formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, *AAVV De cursos y de formaciones docentes*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA: Buenos Aires, pp. 12-15
- Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En Camilioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires.
- Finkelstein, C. (2007) *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. UBA, OPFYL, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Paidós, Buenos Aires.
- MacKinnon, C. (2005) “Integrando el feminismo en la educación práctica”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 3 (6), 158-162.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires.

1 Este recurso es usado habitualmente en las clases, ya que algunos cursantes no se animan a preguntar frente a sus pares. Esta herramienta posibilita que los más tímidos y los que no pudieron leer el texto antes de la clase, también puedan participar y evacuar dudas.