

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

Tesis de Maestría en Docencia en Educación Superior

**“La enseñanza de los Derechos Humanos en la carrera de  
Abogacía (FCEyJ – UNLPam)”**

Directora: Mgr. Daniela Zaikoski Biscay

Co Directora: Dra. Rosana Moretta

Estudiante: Abg. Micaela Valderrey

# ÍNDICE

## CAPÍTULO I

### Resumen

#### 1.1. Fundamentación

#### 1.2 Problema y abordaje metodológico

#### 1.3. Delimitación del problema y objetivos

### 2. Estado de la cuestión

### 3. Metodología

#### 3.1. Fase bibliográfica

#### 3.2. Análisis documental

#### 3.3. Observación de clases

#### 3.4. Confección del instrumento de análisis

#### 3.5. Entrevistas en profundidad

#### 3.6. Estructura

## CAPÍTULO II

### 1. Fundamentación

### 2. La educación en derechos humanos: una educación necesariamente crítica.

### 3. Los derechos humanos en la universidad

#### 3.1 La UNESCO y su rol en el tratamiento de los derechos humanos en la educación superior

#### 3.2 Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES-

### 4. Educación Plena en derechos humanos

### Recapitulemos

## CAPÍTULO III

### Nociones básicas de las teorías curriculares

### Introducción

#### 1. Punto de partida: la noción de currículum

#### 1.1. Teorías tradicionales. Distintas tradiciones

##### 1.1.1. Tradición tecnocrática

##### 1.1.2. Tradición pragmática

##### 1.1.3. Perspectiva sociológica

#### 1.2. Teorías críticas y emancipadoras

##### 1.2.1. Reconceptualistas

##### 1.2.1.1. Pedagogía crítica: Michael Apple

##### 1.2.1.2. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron

##### 1.2.4. Pedagogía de la liberación: Paulo Freire

- 1.2.5. Pedagogía Crítica: Henry Giroux
- 1.2.6. Nueva Sociología de la Educación: Michael Young
- 1.2.7. Código, clasificación y poder. Basil Bernstein
- El currículum en crisis: Alicia de Alba (México)
- 1.3. Teorías poscríticas
  - 1.3.1. Currículum multiculturalista
  - 1.3.2. Pedagogía feminista
- 1.4. Currículum como proyecto político-pedagógico
- A modo de cierre

## CAPÍTULO IV

### Presentación

- 1. Los modelos tradicionales de enseñanza del derecho
- 2. La crítica jurídica. Influencia del movimiento de los Estudios Críticos del Derecho
- 3. La enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva necesariamente crítica
- Para finalizar...

## CAPÍTULO V

### Introducción

- 1. La creación de la carrera de Abogacía
- 2. Camino hacia el nuevo plan. Las políticas institucionales en materia de derechos humanos. Los programas de reforma.
- 3. El primer programa de reforma de 2011
- 4. Segundo programa de la Reforma de 2016
  - 4.1. Resolución 3401/17 del Ministerio de Educación de la Nación.
  - 4.2. Reuniones en la FCEyJ. Camino hacia la reforma del Plan de Estudios.
    - Reuniones con las/os docentes
- 5. Los derechos humanos en el nuevo Plan de Estudios
  - 5.1. Fundamentación
  - 5.2. Objetivos del Plan y perfil profesional
  - 5.3. Estructura curricular
- A modo de cierre

## CAPÍTULO VI

### Introducción

- 1. Los programas del nuevo Plan
- 2. Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho constitucional y Taller de Jurisprudencia.
- 3. Derechos Humanos y Garantías Constitucionales
  - a. Contenidos mínimos
  - b. Objetivos

- c. Metodología
    - d. Evaluación
  - 4. Derecho Constitucional
    - a. Contenidos mínimos
    - b. Objetivos generales
    - c. Objetivos específicos
    - d. Metodología y evaluación
  - 5. Taller de Jurisprudencia
    - a. Contenidos mínimos
    - b. Objetivos generales
    - c. Metodología
- Reflexiones finales

## CAPÍTULO VII

- 1. Contexto de la observación. Ajustes en la investigación
- 2. Breve descripción de las aulas virtuales
- 3. Aspectos de la enseñanza en derechos humanos. Análisis de clases
- 4. Análisis
  - 4.1. Primer momento
  - 4.2. Desarrollo de las clases
  - 4.3. Cierre de las clases
- Reflexiones finales

## CAPÍTULO VIII

### Bibliografía

#### Resoluciones

## CAPÍTULO I

### **Resumen**

El presente trabajo expone la investigación realizada para la tesis correspondiente a la Maestría en Docencia en Educación Superior de la Universidad Nacional de La Pampa.

La tesis indaga la relación entre las prácticas de enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva crítica en materias específicas de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas -FCEyJ-, y su vinculación con el currículum y las perspectivas críticas de la enseñanza del derecho.

La investigación sostiene que las/os profesionales del derecho se encuentran en una posición privilegiada a la hora de disputar los sentidos que asumen los distintos instrumentos de derechos humanos en su efectivo goce y ejercicio, especialmente de personas en situación de vulnerabilidad.

En el sentido expuesto, la formación que se promueve en las aulas de las Facultades de Derecho tiene especial relación con lo propuesto en el currículum formal, esto comprende a los planes de estudio y programas de las asignaturas. El currículum -considerado en la actualidad como un proyecto político pedagógico que no es neutral, sino que aloja en su discurso una concepción acerca de la función social de la educación- puede operar como legitimador de las desigualdades sociales, o bien, resistir a esa reproducción.

Las facultades de Derecho no han sido ajenas a las tradiciones curriculares y así ha sido problematizado por la Escuela Crítica del Derecho desde la mitad del siglo XX. Sin perjuicio de la autonomía que tienen las universidades argentinas, el Estado las ha reconocido como actores fundamentales en una promoción del desarrollo socio-económico del país con equidad y justicia social y ha impulsado cambios en los planes de estudio en ese sentido.

Por lo tanto, esta tesis transitó por las nociones de derechos humanos, currículum y Escuela Crítica del Derecho, cuya triangulación permitió la creación de un instrumento con indicadores para analizar, en la práctica, cómo se desarrolla la educación crítica en derechos humanos en las principales asignaturas que los abordan en la carrera de Abogacía de la FCEyJ.

### **Problema, metodología y objetivos**

## **1.1. Fundamentación**

En la actualidad, la vigencia de los derechos humanos constituye un desafío cotidiano. Por un lado, sus violaciones sistemáticas -por acción u omisión- intra e interestatal se han convertido en noticias diarias. Por el otro, las vivencias de los grupos en situación de vulnerabilidad y sus problemáticas (las mujeres, personas privadas de la libertad, personas con discapacidad, niños, niñas y adolescentes, adultas/os mayores, etc.) han desnudado los límites de las herramientas dispuestas por el Estado para velar por los derechos de todas las personas.

Es que resulta manifiesto que el goce y ejercicio de los derechos más elementales es diferencial, pues se encuentran atravesados por condiciones generales y también situaciones particulares que facilitan u obstaculizan su realización.

En este marco, las carreras de Abogacía conforman ámbitos apropiados para promover la enseñanza de los derechos humanos, no solo por el contenido normativo que presentan los planes de estudio, sino también por el rol que ocupan las/os profesionales en la esfera pública, en general y la burocracia estatal, en particular. La forma de enseñar estos derechos está vinculada a la significatividad que cobra el aprendizaje en el desempeño de las/os graduadas/os en sociedad, en su posicionamiento y abordaje personal ante diversas problemáticas que se presenten en el entorno.

Por ello, es importante que quienes se forman en derecho y luego participan del sistema administrativo o judicial en procura de garantizar derechos, puedan visibilizar aquellas personas que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, para que puedan materializarse o restituirse.

## **1.2 Problema y abordaje metodológico**

La enseñanza de los derechos humanos solo puede ser valiosa si se desarrolla desde las perspectivas críticas del derecho, pues si no es posible desnudar en clase que el reconocimiento de los derechos humanos es producto de las luchas, padecimientos e incluso muertes de los sectores vulnerables; si se soslaya que el sujeto no es independiente de las relaciones sociales en las que se desenvuelve, ni la agencia humana de las tramas sociales; que el Estado es una producción social de los grupos dominantes y como tal no es neutral ni “universal” (Herrera Flores, 2008), mal podríamos entender la necesidad de construir y

evidenciar las necesidades de las minorías ignoradas, invisibilizadas y vulneradas por el derecho, y las consiguientes relaciones jurídicas que se tejen a su alrededor.

La Educación Crítica en Derechos Humanos (en adelante EDH) no deja de lado los aspectos históricos, normativos, jurídicos e institucionales, sino que los problematiza (Magendzo y Pavés Bravo, 2015, p. 10); pone en movimiento el acto educativo tradicional; invierte los roles; tensiona y cuestiona la realidad aparentemente neutral; confronta posiciones y posibilita la construcción colectiva de saberes más complejos. En la ciencia del Derecho, impregnada por su tradición formalista y dogmática en la enseñanza, esta forma de entender el acto educativo tiene su propio desarrollo teórico y práctico impulsado por la Escuela Crítica del Derecho norteamericana. Sus producciones académicas se han expandido por gran parte de Europa y Latinoamérica, y aún conforman una fuente ineludible a la hora de reflexionar y repensar las formas en que se enseña el derecho y la función social que cumple a la hora de reproducir las desigualdades sociales, o bien, de transformarlas.

A la hora de definir los saberes que se prescriben en el currículum, se desarrollan pujas de poder para precisar cuáles son los que ingresan y cuáles son renunciables o pasibles de invisibilización epistemológica. Las teorías críticas del currículum son aquellas que dan soporte institucional a toda pretensión de educación en derechos humanos. Son las que iluminan sobre el necesario cuestionamiento del status quo y otorgan a la educación un rol protagónico, que podrá servir tanto para la reproducción del orden desigual y las diferencias estructurales de clase como para modificarlo.

Por ello, es preciso analizar la forma en que las/os educadoras/es estimulan la construcción del conocimiento a partir de las perspectivas críticas, ya que tendrá incidencia en la actitud que las/os futuras/os profesionales del derecho asuman en situaciones que involucren a los derechos humanos en su complejidad.

### **1. 3. Delimitación del problema y objetivos**

Desde 2015, las carreras de Abogacía de las universidades argentinas se encuentran reguladas por la Resolución N° 3246/15 del Ministerio de Educación de la Nación, que incorpora el título de abogado/a al art. 43 de la Ley de Educación Superior. Esto significa la obligatoriedad de adecuar los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica, los cuales fueron establecidos en la posterior Resolución 3401/17 del Ministerio de Educación.

Según esta última resolución:

Se adoptó una matriz de la cual derivan lineamientos curriculares y planes de estudios diversos, en la que los contenidos integran la información conceptual y teórica considerada imprescindible y las actividades para las cuales se desea formar; dejándose espacio para que cada institución elabore el perfil del profesional deseado. (ME, 2017, Res. 3401, Cons. 7)

A su vez, los derechos humanos fueron incluidos de manera explícita en los contenidos básicos del área del Derecho Público en la formación disciplinar específica que deben contemplar todos los currículos oficiales de las carreras de Abogacía.

Los contenidos enunciados como básicos en el tema fueron: “Concepto, fundamento y principios básicos de los derechos humanos; instrumentos internacionales de derechos humanos; derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales en el derecho argentino; derecho de las personas con discapacidad; género; sistemas y medios de protección” (ME, 2017, Res. 3401, Anexo I).

Este nuevo marco normativo implicó el reconocimiento explícito de la necesidad de formación en derechos humanos en la carrera (que no significaba su ausencia, pero ahora son nombrados).

Las reformas de los planes de estudio de las carreras de Abogacía que operaron en los últimos años en distintas facultades argentinas han planteado la necesidad de modificar el perfil profesional por uno más humanista, con una sólida formación disciplinar, pero también interdisciplinaria, a partir de la articulación entre teoría y práctica. Las/os especialistas en docencia universitaria del derecho defienden la necesidad de formar profesionales críticos, éticos, comprometidos con la sociedad, con perspectiva de género y una fuerte formación en derechos humanos (Böhmer, 1999; Gordon, 2002; Kennedy, 2012; Cardinaux, 2015; Ronconi, 2017 y Orler, 2017).

La FCEyJ transitó un proceso colectivo de reforma del Plan cumpliendo con los imperativos de las resoluciones ministeriales citadas, el cual fue aprobado en 2018 por Resolución 390 del Consejo Superior de la UNLPam y previó como fecha de implementación el primer cuatrimestre del 2020.

La reforma incorpora de manera explícita a los derechos humanos en su dimensión axiológica, ética y normativa, en diferentes apartados, tales como los objetivos de la carrera y el perfil del título (Res. N° 390-CS-2018, pp. 9-10). Asimismo, se reconoce la necesidad de incorporar la perspectiva de derechos humanos como eje transversal en toda la formación. Este aspecto resulta un logro y a la vez un desafío hacia la puesta en práctica de la nueva propuesta curricular, pues la transversalidad en la enseñanza de estos derechos “tiene que ver con la responsabilidad estatal y también con la complejidad de los derechos entendidos como procesos sociales y culturales, lo que exige un esfuerzo pedagógico (...) para facilitar la comprensión de los estudiantes en el inicio de la carrera” (De Sojo, Lorat y Medici, 2018, p. 19).

En relación al diseño curricular, en la reforma se persiguió vencer la lógica de fragmentación -currículo de tipo colección- que caracterizaba al viejo plan, para proponer una alternativa superadora que articule bloques con diferentes propósitos formativos. Esto sucede con los derechos humanos: si bien los reconoce como un área transversal, ahora se propone una asignatura específica dentro de la formación disciplinar y se la incluye en el área del derecho público en las materias Derechos Humanos y Garantías Constitucionales -primer año-, Derecho Constitucional -segundo año- y Taller de Jurisprudencia -segundo año-. A su vez, la asignatura Derecho Internacional Público y Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos -de tercer año- complementa la formación de la trayectoria anterior en la temática en su especificidad. Sin perjuicio de que en otras asignaturas los derechos humanos estén presentes en sus programas, las cuatro actividades curriculares nombradas son las que condensan el mayor contenido normativo nacional e internacional relativo a la temática.

Conscientes de que el nuevo plan propone cambios de paradigmas en relación a los derechos humanos y su enseñanza, en el presente trabajo se pretende analizar las perspectivas teóricas que fundamentan la incorporación de los derechos humanos como contenidos curriculares y su transversalización, así como su relación con las prácticas de enseñanza de las actividades curriculares específicas que abordan la temática.

En este sentido, surgen los siguientes interrogantes para problematizar la temática abordada:

- ¿Desde qué perspectivas teóricas se incorporan los derechos humanos en el nuevo diseño curricular de la carrera?
- ¿Cuáles fueron las necesidades y demandas para modificar las perspectivas teóricas del Plan de estudios precedente?
- ¿Cuáles son los fundamentos que posibilitaron la incorporación de los derechos humanos en el nuevo Plan de estudios?
- ¿Qué impacto tuvieron las políticas institucionales de la UNLPam vinculadas a derechos humanos en la reforma del Plan de estudios?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de los derechos humanos en las cátedras Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional, Taller de jurisprudencia y Derecho Internacional Público y Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos?

Toda propuesta que pretenda ser superadora de la anterior implica e impulsa cambios. Las preguntas que guiaron la investigación pretendieron conocer, entre otras cosas, las causas y fundamentos de esos cambios. De ahí el recorrido que se hará sobre la importancia de los derechos humanos en la educación superior, su inclusión en el currículum y el perfil que otorga a este, a la vez de vincular el tema con las perspectivas críticas del derecho, es decir, aquellas que posibilitan la puesta en tensión entre la normatividad del derecho y las relaciones sociales que este regula.

Los objetivos de esta investigación fueron planteados de la siguiente manera:

a. Objetivos generales:

- Conocer las perspectivas teóricas que fundamentan la incorporación de los derechos humanos en el nuevo diseño curricular de la carrera de Abogacía de la FCEyJ de la UNLPam.
- Analizar los alcances de la reforma curricular de la carrera de Abogacía de la FCEyJ de la UNLPam en relación a la enseñanza de los derechos humanos.

b. Objetivos específicos:

- Indagar la vinculación de las políticas institucionales de la UNLPam vinculadas a derechos humanos con la reforma del Plan de estudios.
- Analizar las prácticas de enseñanza de los derechos humanos en las cátedras que los incorporan como contenidos curriculares.

## **2. Estado de la cuestión**

La necesidad de incorporar a los derechos humanos en la enseñanza de manera integral logró consenso mundial a partir de finales de 2004, año en que la ONU aprueba el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (UNESCO, 2006), aunque el derecho a la educación en general ya había sido reconocido por otros instrumentos internacionales.

En cuanto a las significaciones que asume la enseñanza sobre los derechos humanos, estas han sido abordadas por distinta/os autora/es (Magendzo, 2008; Mujica, 2002, Mujica, 2007; Herrera Flores, 2008; Salvioli, 2009; Rodino, 2003; Rodino, 2004; Rodino, 2015). Cada uno/a se ocupa, especialmente, de la inclusión de los derechos humanos en la enseñanza básica y media, niveles educativos que globalmente los Estados se comprometen a garantizar. Las investigaciones sobre diferentes perspectivas de enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior son relativamente escasas, recientes y realizadas en algunos casos en vinculación con alguna experiencia particular (Rodino, 2003; Salvioli, 2009; Pinto, 2010; López López, 2011; Carrillo y Yaksic, 2013; Gambier y Barreiro, 2014; Berros y Slavin, 2014; Penhos, Manchini y Suárez, 2016; Domínguez y Cabrera, 2016).

En relación a la carrera de Abogacía, la visibilización del tema no es una cuestión menor, especialmente en nuestro país, dado que se propugna en los planes de estudio formar profesionales comprometidos con la defensa de los derechos humanos.

Los estudios e investigaciones sobre enseñanza y formación desde una perspectiva crítica en derechos humanos en carreras de Abogacía han sido promovidos principalmente gracias al impulso de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de La Plata.

Las principales producciones teóricas locales en enseñanza crítica del derecho con perspectiva de derechos humanos en Abogacía, han emergido de eventos e instancias de discusión y divulgación, gracias a los cuales se ha sostenido y complejizado la agenda. Así, temáticas como el acceso a la justicia, situación de grupos vulnerables en relación al goce y ejercicio de sus derechos, las desigualdades, inequidades, modalidades y tipos de violencia de género hacia mujeres y personas LGBTIQ+, etc., han sido promovidos por la Sociología Jurídica, permanecido y permeado el campo del derecho.

La Sociología Jurídica ha vinculado a la enseñanza del derecho con temáticas como las profesiones jurídicas, la situación de grupos en situación de vulnerabilidad, el acceso a la justicia, el género, etc., desde las relaciones sociales y que reconoce y reflexiona sobre las

desigualdades como parte de la estructura de la sociedad y el rol que asume el derecho en su sostenimiento y reproducción.

La revista Academia (UBA) desde fines del año 2003 publica, en dos ediciones al año, reflexiones teóricas e informes derivados de investigaciones locales y extranjeras acerca de la enseñanza del derecho; en los Congresos Nacionales de Sociología Jurídica (que se desarrollan desde el año 2000) se ha incluido una comisión específica de “enseñanza del derecho”. La FCEyJ de la UNLPam fue sede de este congreso en los años 2004, 2011 y en septiembre de 2019. De manera más reciente (2016), se comenzó a realizar el Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho a instancias del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, el que ha tenido continuidad anual hasta el presente. A su vez, en nuestra Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas desde las cátedras de Sociología Jurídica e Historia de las Instituciones, se han instalado desde el 2019 las Jornadas Nacionales sobre Enseñanza del Derecho, las que convocan bienalmente a docentes e investigadoras/es para intercambiar sobre aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza del derecho.

Si bien la enseñanza del derecho ha sido materia de preocupación temprana de la academia en tanto se advirtieron las limitaciones que supone la transmisión exegética de textos legales inmóviles (Leiva, 2007), fue la Sociología Jurídica la rama del derecho que se ocupó de visibilizar la incidencia que tiene esta tradición en la reproducción de las desigualdades e inequidades sociales.

Docentes como Olga Salanueva (UNLP), Carlos Lista (UNC), Ana María Brígido (UNC), Manuela González (UNLP), Silvana Begala (UNC), José Orler (UNLP), entre otras/os, han promovido el estudio crítico de la enseñanza del derecho desde las complejidades de las tramas sociales que aporta la sociología y que operan en las aulas de Abogacía, las lógicas institucionales universitarias, el ejercicio de las profesiones jurídicas y su vínculo con las posibilidades reales y que tienen las personas de acceder y permanecer en el sistema en procura de la realización de sus derechos. Así ha quedado documentado en distintas publicaciones de los Congresos de Sociología Jurídica desde la fundación de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica -SASJu- en el año 2000.

González, Marano, Bianco y Carrera (2011) publicaron un estado del arte de la educación jurídica tomando como referencia a las ponencias presentadas en los primeros diez Congresos de Sociología Jurídica, en las que se problematizan temáticas tales como el rol social de las carreras de Abogacía de las universidades públicas, las prácticas docentes y de estudiantes, el rol de la investigación y extensión. Este trabajo realiza un análisis cualitativo

de las ponencias, en el que se dividen los temas abordados en tres ejes: la universidad como institución formadora, la carrera y la formación de los abogados; la universidad y el “afuera”; y la institución y el campo universitario. Sin embargo, no se hace referencia a una incorporación de la enseñanza en derechos humanos a la discusión de la educación jurídica, ni tampoco de otros ejes transversales como el género, sino que los intereses estuvieron vinculados más a las políticas institucionales, la formación general de los/as abogados/as, su perfil profesional y la relación pedagógica.

Liliana Ronconi (2017) analiza qué y cómo se enseña derechos humanos a futura/os operadora/es jurídica/os argentinas/os, revelando algunas cifras llamativas: de 69 universidades -públicas y privadas- que ofrecen la carrera de Abogacía, solo 33 (43,82%) han incorporado la asignatura Derechos Humanos, y en 24 (34,78%) es obligatoria.

Esta autora se pregunta: “¿Puede un/a estudiante de derecho egresar de la carrera sin tener un conocimiento profundo de lo que implica la perspectiva de derechos humanos?” (Ronconi, 2017, p. 16). Asimismo, sostiene en su investigación que “la enseñanza de derechos humanos, salvo en las asignaturas vinculadas al derecho público -Derecho Constitucional, Derecho Internacional, Derecho Penal, entre otras- es casi nula” (p. 18), y lo que se enseña es parcializado -no transversal-. En relación a la metodología utilizada -cómo se enseña-, señala que continúa siendo una enseñanza positivista, memorística y no práctica, ante un estudiante prácticamente pasivo.

A principios de 2018, se presentó el Informe final del Proyecto “Propuesta curricular y formación profesional en la carrera de Abogacía en la FCEyJ de la UNLPam: Entre las normas y las prácticas (1995-2013)” [inédito], dirigido por Ana María Rodríguez y codirigido por María Esther Folco, Betsabé Policastro y Daniela María José Zaikoski Biscay. La investigación indaga el currículum formal de 1995 y su implementación en las prácticas de enseñanza. En este documento se indaga el Plan de Estudios y su implementación a partir de las experiencias y representaciones de diferentes participantes del proceso de socialización profesional de las/os abogadas/os en la FCEyJ.

El trabajo citado presenta diversas líneas de trabajo confluyentes, que dan cuenta de la evolución en la matrícula por género, la incidencia del Programa de Tutoría de Pares en el ingreso y permanencia de estudiantes de la carrera, resultados de encuestas sobre la opinión de estudiantes acerca de las reformas necesarias al plan y la socialización de graduadas/os en la esfera profesional. En relación a la investigación, estudia la participación del estudiantado en estas tareas, así como también, el ejercicio de esta función universitaria por parte de las/os docentes. Por último, aborda la situación de las mujeres en relación a la violencia y

discriminación en la enseñanza-aprendizaje y al Protocolo de intervención institucional ante situaciones de violencia de género, acoso sexual y discriminación de género en la UNLPam.

A finales de 2019, se publicó el informe del proyecto de investigación “Incorporación de la Educación en Derechos Humanos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam”, dirigido por el Dr. Alejandro Médici y codirigido por el Dr. Franco Catalani. Este trabajo consistió en el análisis de programas de asignaturas del anterior plan de estudios de la carrera (1995), con el objetivo de relevar el grado de incorporación directa e implícita de los derechos humanos en el currículum prescripto y la realización de encuestas a estudiantes de las asignaturas que poseen en sus programas temas ligados directa o indirectamente con la temática a fin de establecer su incorporación a la enseñanza áulica. En la publicación se revela que casi un tercio de las materias de la carrera de Abogacía no evidencia en sus programas de estudio los contenidos indicados. Asimismo, los autores sostienen que “no existe uniformidad en las materias respecto a la consideración sobre los contenidos vinculados a derechos humanos” (p. 16), y que un altísimo porcentaje de los estudiantes relevados de 4° y 5° año consideran como insuficientes los contenidos vinculados a los derechos humanos.

En ese mismo año, en el XX Congreso Nacional y Latinoamericano de Sociología Jurídica, compartimos junto a la colega Guadalupe Bustos, un trabajo titulado “Desafíos de la Educación Plena en Derechos Humanos de los estudiantes de Abogacía. Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas”, en el que dimos cuenta de la necesidad de poseer un diagnóstico certero sobre lo que ocurre en las aulas en relación a la enseñanza de los derechos humanos en vistas, en ese momento, a la inminente puesta en práctica del nuevo Plan de estudios. Sostuvimos, entonces, que:

La efectiva curricularización, transversalización de los derechos humanos y la puesta en marcha de una efectiva educación en derechos humanos aún sigue siendo una máxima a la que aspiramos especialmente con la puesta en vigencia del nuevo plan de estudios de la carrera. Pero es importante tener un diagnóstico previo sobre la educación que actualmente se está ofreciendo, pues es la base para realizar los ajustes pertinentes en torno a las máximas esbozadas en la fundamentación de esta propuesta. (p. 9)

En nuestra Facultad, no hay investigaciones actuales que den cuenta de la incorporación de los derechos humanos en la nueva currícula. Si bien hay aproximaciones de nuestra autoría, cuyos resultados hemos presentado en congresos y jornadas, esta tesis aporta a esta área de vacancia, un análisis de la temática desde las teorías críticas del currículum y de la

enseñanza crítica del derecho en el contexto de reforma de los planes de estudio de Abogacía. Este trabajo no solo se ocupa de abordar el tema en su faz académica, sino que trata la transición institucional hacia el nuevo plan de Abogacía en la FCEyJ, los aportes de docentes en torno a las perspectivas de abordaje de los derechos humanos, su incorporación en programas y plan de estudios y, por último, analiza la práctica docente durante el dictado de las asignaturas seleccionadas.

### **3. Metodología**

Para la elaboración de esta tesis de Maestría en Docencia en Educación Superior, se realizó un trabajo de investigación del tipo cualitativo, conformado por diferentes etapas, que serán detalladas a continuación.

#### **3.1. Fase bibliográfica**

En una primera instancia, con motivo de la construcción del marco teórico y estado de la cuestión para el proyecto de tesis, se revisaron autores y autoras que colaboraron en la delimitación del campo de estudio.

El proceso se fue complejizando, debido a que se advirtió rápidamente la necesidad de triangular distintos marcos teóricos. Por un lado, la concepción misma de derechos humanos fue problematizada a la luz de las perspectivas críticas y controversiales con autoras/es como Herrera Flores (2008), Magendzo (2003, 2008, 2015), Mujica (2007), Salvioli (2009) y Rodino (2003, 2004, 2015).

Luego, dada la posibilidad de participar en la Comisión de Enseñanza de los Congresos de Sociología Jurídica (impulsados por la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica -SASJU-) y en los Congresos de Enseñanza del Derecho (organizados por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la UNLP) profundicé lecturas generales sobre enseñanza de la abogacía, estudios críticos del derecho y reformas de planes de estudios de la carrera. El contexto educativo local, condicionado por la incorporación de numerosas carreras al artículo 43 de la Ley de Educación Superior y su correlativa obligación de acreditar la carrera de Abogacía ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU- influyó de manera directa en la primera modificación del plan de estudios de Abogacía de la FCEyJ. Su puesta en marcha en el 2020 fue un hecho insoslayable a la hora de analizar, al

menos documentalmente, el antes y el después de estas resoluciones y su impacto en la institución local.

Por último, como tercera dimensión abordada en el marco teórico, fue necesario entrecruzar con el concepto de derechos humanos y educación jurídica, la noción de currículum, su evolución en cuanto a perspectivas que la fueron atravesando y su problematización. Tadeu Da Silva (1999) y Brígido (2006) resultaron fuentes teóricas de consulta principales, ya que en “Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum” y “Sociología de la Educación: Temas y perspectivas fundamentales” se realiza un recorrido histórico por los paradigmas curriculares y autores/as destacados/as que, a su vez, remitieron a textos ya estudiados durante distintos seminarios de esta maestría.

Las tres nociones citadas se encuentran atravesadas por la *crítica*, que desnuda en cada caso el status legitimado en el tiempo de ciertos contenidos o categorías, poniéndolos en tensión a la luz de las dinámicas sociales actuales. Tanto la noción de derechos humanos como la de currículum -en general- y la enseñanza del derecho -en particular- se han vuelto términos abarcativos y receptivos de las demandas del orden social.

### **3.2. Análisis documental**

En un segundo momento, se recopilaron documentos propios de la facultad para analizar reconstruir la propia historia de la carrera, sus antecedentes, el devenir del histórico plan de estudio, los procesos de reforma frustrados y finalmente, el contexto y sanción del nuevo Plan.

La técnica de investigación documental se centró, por un lado, en los planes de estudio de la carrera de Abogacía (el primigenio y el actual) y todas aquellas resoluciones del Consejo Directivo que precedieron a la reforma propiamente dicha y que declaraban la necesidad de reforma, la conformación de comisiones para la discusión del nuevo plan, etc. Esto se hizo a la luz de la nueva reglamentación del Ministerio de Educación respecto de la acreditación ante CONEAU de las carreras de Abogacía y de los estándares fijados a tal fin.

Se analizaron también los audios de las reuniones por claustros y de organismos ligados al ejercicio profesional, mantenidas en la facultad con el equipo de gestión, la coordinadora interna y el coordinador externo del "Programa de adecuación del Plan de estudios". Luego de estos encuentros, la facultad recibió por correo electrónico diversos aportes y propuestas

de docentes en torno a la estructura del plan, correlatividades, contenidos y orientaciones de tipo metodológico. Estos documentos también fueron considerados en la investigación.

### **3.3. Observación de clases**

Para concluir la investigación, se observaron las 48 clases que estaban disponibles en el campus. 17 de ellas correspondieron a Derechos Humanos y Garantías Constitucionales; 25 a Derecho Constitucional, y 6 a Taller de Jurisprudencia. La diferencia en la cantidad de clases por materia se debió a la carga horaria total de cada una.

Se realizó una observación no participante de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en tres asignaturas con rasgos similares: Derechos Humanos y Garantías Constitucionales (1° año, segundo cuatrimestre), Derecho constitucional (2° año, primer cuatrimestre) y Taller de Jurisprudencia (2° año, primer cuatrimestre). La elección de estas asignaturas se realizó porque guardan similitud por ser las que mayor contenido normativo de derechos humanos condensan durante el primer y segundo año de la carrera de Abogacía.

Como es de público conocimiento, las medidas de prevención sanitarias dispuestas para evitar la propagación de la pandemia originada por el COVID-19 incluyeron la suspensión de las clases presenciales hasta la finalización del primer semestre del 2021, por lo tanto, la observación se realizó de manera no participante, a partir de las clases que se encuentran en Moodle. Esta plataforma posibilitó dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria.

En una primera instancia, la presente tesis también incluía a la asignatura Derecho Internacional Público y Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos. Sin embargo, en el devenir de la investigación, el retorno a la presencialidad de las clases dispuesta por el gobierno modificó el contexto en cuanto a la producción y recolección de datos, por lo que se decidió excluirla, ya que este hecho podría influir en el análisis, comparación y valoración posterior de los registros.

Al comienzo, resultó un obstáculo mirar y reflexionar en torno a las prácticas en la virtualidad, ya que la observación de las clases no pudo incluir a la totalidad de los estudiantes. No obstante, la tarea se vio facilitada porque la disponibilidad de las clases permitió consultar el material en diferentes momentos y registrar fragmentos de clases que resultaban pertinentes.

### **3.4. Confección del instrumento de análisis**

Dada la complejidad de las categorías que se pretendían analizar en la praxis educativa y la especificidad que atraviesa a esta investigación, se decidió construir un instrumento para el análisis de las clases.

Por tanto, se confeccionó una grilla, que consistió en dividir la clase en tres momentos definidos. El primero, relativo al inicio, a cómo se comenzó cada clase. Aquí, se plantearon algunas interrogantes tales como: ¿Se retoma la clase anterior? ¿Se presentaron los temas que va a dar en la clase? ¿Se realizó un rastreo de las ideas previas?

El segundo momento tiene que ver con el desarrollo mismo de la clase. Aquí se analiza de manera genérica la metodología de trabajo desarrollada para ver la preponderancia en clase de los instrumentos jurídicos como presupuestos incuestionables, neutrales, objetivos, y su reconocimiento como construcciones socio-culturales, dinámicos, con contradicciones, pero también con un enorme poder de transformación de las desigualdades sociales. Es decir, en qué medida se enseñan los derechos humanos desde las perspectivas críticas. Se enunciaron algunos indicadores que otorgan criterios para determinar el grado de problematización y, por ende, de incorporación de la enseñanza crítica de los derechos humanos a las asignaturas referidas.

El tercer y último momento se centró en analizar cómo se finaliza la clase. En este momento, se puede hacer un resumen de lo que trató la clase, recepcionar dudas generales o puntuales, introducir el tema de la clase siguiente, consignas para un trabajo sobre el tema tratado, entre otros.

### **3.5. Entrevistas en profundidad**

Se entrevistó en dos oportunidades al profesor adjunto de las asignaturas Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional y Taller de Jurisprudencia, quien integra la cátedra primigenia de Derecho Constitucional desde el 2011. La elección del docente tuvo que ver con aspectos subjetivos, dado su interés y predisposición en relación a esta investigación, como así también por haber participado de las reuniones preparatorias para la reforma del Plan de Estudios y realizar aportes a la misma. Estos encuentros fueron importantes a la hora de dilucidar dudas menores respecto a la dinámica de las clases, su

planificación y desarrollo, así como a la reforma del Plan de Estudios ya que fue un profesor que estuvo presente en las reuniones.

### **3.6. Estructura**

La tesis se estructuró en dos apartados. El primero presenta y brinda un marco teórico acerca de las categorías fundamentales que acompañan a la investigación: los derechos humanos en la universidad y los sentidos que cobra la Educación crítica en Derechos Humanos -EDH-; el currículum y las concepciones que lo atraviesan; el desarrollo de la educación jurídica crítica a partir de los impulsos de la Escuela Crítica del Derecho norteamericana y su expansión por América Latina.

Este marco teórico va a servir para analizar los temas que se presentan en los capítulos siguientes y dar respuestas a las preguntas y objetivos planteados en la investigación. Así, se dedican apartados a la reforma del Plan de Estudios de Abogacía y la comparación con el Plan primigenio de la FCEyJ; a los programas de las asignaturas que abordan derechos humanos y, por último, al análisis de las clases de Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional y Taller de Jurisprudencia, impartidas durante el 2020. En ese sentido, son estos últimos capítulos los que tejen nexos con el marco teórico general en los cuales se complejiza el análisis.

## CAPÍTULO II

### 1. Fundamentación

En este apartado se pretende clarificar el concepto de derechos humanos que guiará esta investigación conjuntamente con los de currículum y educación jurídica contenidos en los capítulos siguientes. Estas tres dimensiones, como se verá, dialogarán entre sí atravesadas por las perspectivas críticas.

Interesa aquí abordar la noción de derechos humanos desde las teorías críticas y referir a su incorporación al ámbito de la educación superior no ya como potestad de las instituciones, sino como compromiso que se ha asumido a nivel universal y regional.

De los acuerdos arribados en las conferencias internacionales y regionales, subyace la noción de “educación plena” en derechos humanos como instrumento que garantiza su vigencia y la transformación de las desigualdades sociales cada vez más acentuadas.

### 2. La educación en derechos humanos: una educación necesariamente crítica.

La educación en derechos humanos -EDH- se ha constituido en un elemento inseparable del derecho humano a la educación. Este concepto<sup>1</sup> nace con la misma Declaración Universal de Derechos Humanos -DUDH- (ONU, 1948), la cual le asigna un rol preponderante en cuanto a la vigencia y promoción de todos los derechos.

La complejidad que asume la noción de derechos humanos cuando se la pretende construir desde una visión dinámica, procesual, de abajo a arriba, desde la periferia hacia el centro; cuando se considera su constante transformación y evolución, como las luchas sociales que los impulsaron, corre el eje de la noción exclusivamente positivista y contempla aspectos sociales, históricos y culturales.

Por supuesto, el marco normativo contenido en los instrumentos de protección no solo pretende garantizar la vigencia de los derechos, sino funcionar también como guía de las políticas públicas que impulsan los Estados, entre ellas, la educación.

En el caso de las universidades públicas argentinas dotadas de autonomía y libertad académica, tienen la responsabilidad de enseñar desde la perspectiva de derechos humanos en todas las disciplinas que imparten, pues su estudio incide en el desempeño eficiente y responsable de cualquier profesión y en el desarrollo de la comunidad donde la universidad actúa (Rodino, 2003). Los estatutos, normativas internas y el currículum de cada carrera

---

<sup>1</sup> Se ha multiplicado en los sucesivos documentos de este tenor.

definen en lo formal los lineamientos de los perfiles pretendidos en formaciones determinadas.

En la definición de los saberes que se prescriben en el currículum, se desarrollan pujas de poder para precisar cuáles son los que ingresan y cuáles son renunciados o pasibles de invisibilización epistemológica. Es así que muchos contenidos relativos a derechos humanos en general o de grupos vulnerabilizados en particular han sido renunciados y se ha abonado de esta manera la matriz de desigualdad social. Basta con enunciar a la pobreza estructural; la lucha de los movimientos feministas y LGTBQ+ por el acceso y ejercicio de los derechos de manera igualitaria; el racismo epistémico de pueblos indígenas o afroamericanos (cuyas culturas no se conocen ni transmiten); la situación de desprotección de niños, niñas y adolescentes, adultas/os mayores, etc. para visualizar el lento reconocimiento curricular de las desigualdades interseccionales de las que son víctimas estos y otros grupos.

En este sentido, la educación crítica visibiliza las relaciones de poder que se desarrollan en la vida social, las cuales legitiman -a la vez que naturalizan- desigualdades, jerarquías y violencias imperantes en las estructuras socio-culturales, políticas y económicas, a fin de colaborar en su mitigación y erradicación.

### **3. Los derechos humanos en la universidad**

La concepción tradicional de derechos humanos refiere a un conjunto de derechos y garantías que tenemos todas las personas sin distinción, por el mismo hecho de ser tales, y se fundamentan en la dignidad humana. Sin embargo, desde las teorías críticas se pretende contextualizar tanto el surgimiento como la aplicación concreta de los derechos; se critican los condicionamientos a los que sujetan los Estados su garantía, como también se denuncia su violación por acción u omisión.

Herrera Flores (2008) define a los derechos humanos como “procesos institucionales y sociales que posibilitan la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana” (p. 13). Esta definición, en primer lugar, descarta el reduccionismo a su carácter meramente normativo. El término “proceso” alude a su dinamismo, producto del contexto histórico, social, político en que se han ido desarrollando, a la vez que permite entenderlos en constante expansión. En segundo lugar, jerarquiza a las luchas sociales que persiguen la concreción de los derechos. Destaca este autor que la DUDDHH proclama un cúmulo de derechos a los que no todas/os podemos acceder y ejercer de la misma manera. Esto depende,

en gran parte, de la posición social que se ocupe y a los grupos a los que se pertenezca. Pues bien, la concreción de cada derecho, cada libertad que se persigue conlleva tensiones entre grupos de poder. Y esto se da desde abajo hacia arriba, desde la periferia hacia el centro, desde los movimientos sociales, ONG, sindicatos, hacia el Estado. Por último, esta definición menciona a la dignidad humana como fin último -material, no ideal- de estas luchas. La dignidad humana es un objetivo que se concreta en el acceso igualitario y universal a los bienes que hacen que una vida sea “digna” de ser vivida.

La incorporación de los derechos humanos en el ámbito educativo en América Latina suele contextualizarse en la década del 80 (Muñoz Hurtado y Rodríguez Heredia, 2015). Muchos autores acuerdan en ubicarla allí dado que los procesos de transición hacia la recuperación de la vida democrática en muchos países posibilitaron una revalorización de la vida humana, los derechos y libertades fundamentales (Ronconi, 2017; Salvioli, 2009; Rodino, 1999).

Las instituciones educativas no fueron impenetrables a las huellas que dejaron esos tiempos negacionistas de los derechos humanos y, por ello, la necesidad de transmitir valores para la paz, la democracia, los derechos y libertades individuales y colectivos fue volcada al espectro educativo. Asimismo, el sentido de la dignidad humana como centralidad hizo un llamamiento a la educación como constructora y promotora de la paz y de la convivencia democrática. Como se sabe, la educación es en sí misma un derecho humano<sup>2</sup> y a la vez una herramienta para la defensa, promoción y ejercicio de los restantes.

En la mayoría de los documentos internacionales se le asigna a la educación un rol de instrumento para la defensa, promoción y ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, la observación N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CDESC, 1999) define a la educación como un “derecho humano intrínseco y un medio indispensable para hacer efectivos otros derechos humanos” (pto. 1).

La ONU se refiere expresamente al derecho a la educación en varios documentos desde su misma fundación. En la DUDH (1948) se hace referencia a la necesidad de promover acciones educativas tendientes al “desarrollo pleno de la personalidad humana, y el fortalecimiento al respeto de los demás derechos humanos” (art. 26.2). En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), se alude al

---

<sup>2</sup> Así lo prescribe explícitamente el Art. 26 de la DUDH, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU-1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos” (2011), por enumerar algunos de los más relevantes de carácter global.

requerimiento de encaminarla al “desarrollo pleno de la personalidad humana y su dignidad (...) capacitar a todas las personas para que participen de una sociedad libre” (art. 13.1).

Por su parte, en el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (en curso desde 2005) se define a la EDH como:

El conjunto de actividades de educación, formación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos. Una educación en derechos humanos eficaz no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las competencias y aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. De ese modo, la educación en derechos humanos suscita comportamientos y prácticas que promueven los derechos humanos para todos los miembros de la sociedad.

Las actividades de educación en derechos humanos deben fomentar los valores fundamentales de los derechos humanos, como el respeto, la igualdad y la justicia, y afirmar la interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos. Al mismo tiempo, las actividades educativas deben ser prácticas y estar centradas en los educandos, relacionando los derechos humanos con la experiencia de su vida real y permitiéndoles consolidar los principios de derechos humanos presentes en su propio contexto cultural. (ONU, 2017, p. 2)

Las universidades, fundamentalmente las públicas, deben concebir como objetivo la promoción de saberes críticos y situados que puedan aportar a la formación para la acción orientada a una transformación social. El sentido de la universidad pública debe centrarse:

No sólo en relación a la formación del pueblo argentino, sino también en función de que el conocimiento que aquí se produce pueda aportar a la lucha por mejorar su bienestar. Entre la asunción de dicha especificidad y la producción de un conocimiento crítico situado y que toma posición, se encuentran los mayores desafíos del presente. (Feierstein, 2019, p. 65)

### **3.1 La UNESCO y su rol en el tratamiento de los derechos humanos en la educación superior**

Los derechos humanos ingresan por su mero carácter a la escena universitaria porque en las universidades se forman, además de profesionales en distintas disciplinas, principalmente ciudadanas/os de los que se espera un perfil que aporte a la (re)construcción de una sociedad más democrática, equitativa y justa.

La matriz de desigualdades múltiples e interseccionales que atraviesa a las sociedades actuales interpela de manera directa a la educación superior, toda vez que desde estas instituciones se forma a quienes desarrollan habilidades, competencias y capacidades para intervenir positivamente en su morigeración y erradicación.

La pobreza estructural, el cambio climático, las enfermedades pandémicas, la precarización laboral, el trabajo infantil, la violencia de género en todas sus manifestaciones posibles, el endeudamiento interno y externo de los países empobrecidos, etc., son problemas y desafíos que enfrenta la generación del siglo XXI.

Fabián Salvioli (2009) muestra la relación entre educación y derechos humanos, y particulariza sobre los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la educación superior. Estos han sido relativamente recientes, pues desde la conformación misma de este organismo especializado de Naciones Unidas (1945) se ha priorizado trabajar en estrategias para que los derechos humanos y la educación para la paz tengan incidencia en la educación básica o común. Sin embargo, es de destacar que la Educación en Derechos Humanos ha sido visualizada desde la creación misma de la UNESCO (en el mismo año que la ONU) como una estrategia a largo plazo que potencia el ejercicio del resto de los derechos y, por tanto, la dignidad humana, la convivencia democrática, la paz y la defensa de las instituciones.

Casi cinco décadas después de su creación, en octubre de 1994, la UNESCO aprobó en su 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación desarrollada en Suiza la “Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, en la que se puntualiza sobre las contribuciones que puede realizar la educación superior para la consolidación de la paz y la democracia. Sobre ello, se dice textualmente:

Las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir de múltiples maneras a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. En este sentido, debería considerarse la posibilidad de introducir, en los

programas de estudios, conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social. Las instituciones de enseñanza de este nivel también deberían velar por que los estudiantes tomen conciencia de la interdependencia de los Estados en una sociedad cada vez más mundializada. (UNESCO, 1994, párr. 31)

Salvioli (2009) sistematiza los hitos desarrollados a partir de esta Declaración internacional y cómo, progresivamente, se jerarquiza el rol de las instituciones de educación superior en la consolidación de la paz, la democracia y la justicia, a partir del fomento del civismo y responsabilidad social de estudiantes y profesionales.

Las acciones de visibilización de las responsabilidades de la educación superior aumentaron progresivamente. Es así que en 1995 la UNESCO aprobó el documento “Cambio y desarrollo en la Educación superior”, que sirvió como base para discutir lo que en 1998 se traduciría en la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior. En este foro se aprobaron dos documentos: la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.

Al respecto, señala Salvioli (2009):

No es casual que finalmente la Declaración Mundial sobre Educación Superior aprobada comience directamente por referencias concretas a los instrumentos de derechos humanos, y que en el final de la misma se refuerce como postulado el compromiso de acción conjunta en el marco de responsabilidades individuales y colectivas, a efectos del efectivo disfrute de los derechos y libertades fundamentales de mujeres y hombres. (pp. 157-158)

Como diagnóstico de situación de la educación superior, la Declaración indica que, si bien la segunda mitad del siglo XX evidenció un crecimiento en este nivel educativo a escala mundial -dada la multiplicación por seis de estudiantes matriculados-, también se trata de una época en la que la brecha de desigualdad socio-económica se amplió entre países desarrollados y en desarrollo, pero también hacia dentro de ellos. Por lo tanto, en especial dentro del segundo grupo, si se carece de una masa crítica y formada, difícilmente pueda promoverse un crecimiento endógeno y sostenido. Por tanto, se vislumbra como oportunidad fomentar “el intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas

tecnologías [para que se puedan] brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad” (UNESCO, 1998, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, Preámbulo).

Por ello, entre las misiones asignadas a la educación superior, se establecieron las de *educar, formar y realizar investigaciones con ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva* (Arts. 1 y 2). En este sentido, se reforzó la noción del derecho a la educación permanente a lo largo de toda la vida de las personas, como así también la necesidad de promover espacios abiertos, sensibles a las problemáticas del entorno y predispuestos a contribuir, intervenir y ofrecer soluciones superadoras en el marco de democracias participativas. En el Art. 4, se evidencia una identificación de los obstáculos a los que se enfrentan las mujeres en el acceso y permanencia en la educación superior, así como en otros espacios socioeconómicos. También, se revela la necesidad de estimular ambientes equitativos no discriminatorios que contemplen la participación de todas las personas por igual.

Respecto a la enseñanza y sus métodos, por la vinculación que tiene con el presente trabajo, cabe destacar la perspectiva crítica que asume como desafío para la educación superior:

Artículo 9: Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad. a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y

didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.

d) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad. (pp. 11-12)

La riqueza de este artículo reside en las orientaciones precisas que establece para las universidades y otras instituciones de nivel superior, que luego se ratificaron en otros documentos e instrumentos internacionales. Se encuentra, por supuesto, atravesado por las perspectivas críticas de la enseñanza: señala la necesidad de fomentar formas más democráticas de vinculación dentro del aula y con la comunidad en atención a la diversidad y el protagonismo que debiera asumir el estudiantado; la pertenencia de la institución a una comunidad determinada, con problemáticas que le son propias y que es preciso investigar, atender, comprometer sus esfuerzos y ofrecer propuestas para superarlas; la prioridad que debe tener la reformulación de prácticas pedagógico-didácticas que promuevan una educación colaborativa, diversa, creativa en tanto generación de propuestas de intervención social y no únicamente memorística.

De conformidad con estas premisas establecidas para la educación superior, cabe enunciar que desde 1995 se promueve el Programa Mundial para la educación en derechos

humanos coordinado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). En el primer decenio se pretendió instituir un entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades<sup>3</sup>.

Luego, se fijaron en un Plan de Acción cuatro etapas consecutivas a los fines de perseguir objetivos nacionales de educación en derechos humanos en sectores o cuestiones determinadas y medir sus logros. En la segunda y tercera etapa del Plan de acción del Programa Mundial mencionado, se incluye a la educación superior como espacio específico para la impartición y promoción de la educación en derechos humanos. Mientras que la primera etapa (2005-2009) se centró en la integración de la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria, la segunda etapa (2010-2014) se focalizó en la enseñanza superior y la formación de educadoras/es, las/os funcionarias/os públicas/os, miembros de las fuerzas de seguridad y personal militar. Justamente, en esta segunda etapa se sostiene que:

Las instituciones de enseñanza superior, mediante sus funciones básicas (investigación, enseñanza y prestación de servicios a la comunidad), no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural. (ONU, 2012a, p. 21)

Por su parte, la tercera etapa (2015-2019) se centró en reforzar la aplicación de las dos primeras etapas y en promover la formación en derechos humanos de los profesionales de medios de comunicación y periodistas. Y por último, la cuarta etapa (en curso) prevé que el ACNUDH recabe opiniones de los Estados, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil y otros interesados pertinentes acerca de los sectores destinatarios y esferas prioritarias, teniendo presentes las posibles sinergias con la Agenda

---

<sup>3</sup> <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/programme.aspx>

2030 para el Desarrollo Sostenible y otras iniciativas de interés para la educación y formación en derechos humanos. Es de señalar en este punto que los Estados deben seguir cumpliendo lo estipulado para las etapas anteriores, a la vez que adoptan medidas necesarias para llevar a término la etapa actual.

En la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), se estableció como responsabilidades de la universidad: “contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009, pto. 4), así como “promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo al desarrollo sostenible y el bienestar, y a hacer realidad los derechos humanos, en particular la igualdad entre los sexos” (UNESCO, 2009, pto. 3).

Vega y Navaridas (2018) mencionan un doble rol de la educación superior en torno a la formación de una ciudadanía crítica y activa. Por un lado, el de mejorar la formación individual de los educandos y, por el otro, fomentar la solidaridad social y global como condición necesaria para transformar las desigualdades y acortar las brechas de desarrollo.

Si bien la riqueza de esta Declaración excede ampliamente a este trabajo, no se puede dejar de mencionar el compromiso de la UNESCO en priorizar la educación superior en sus futuros programas y presupuestos, dado el progreso significativo en alcanzar la meta de la educación primaria universal y el fortalecimiento de la educación media, y prestar especial atención a:

- a) Asistencia para la formulación de estrategias para la educación superior y la investigación de largo plazo, sustentables, concordantes con las metas de desarrollo consensuadas a nivel internacional y con las necesidades nacionales / regionales;
- b) Proveer plataformas para el diálogo y el intercambio de experiencias e información en el área de la educación superior y la investigación y colaborar en la construcción de capacidades para la formulación de políticas de educación superior y de investigación;
- c) Ayudar a los gobiernos y a las instituciones a tratar cuestiones internacionales vinculadas con la educación superior tales como: Continuar con el apoyo y la promoción de instrumentos que apunten al establecimiento de estándares, particularmente la nueva generación de convenciones regionales para el reconocimiento de calificaciones, y la Recomendación concerniente al status del personal docente en el sector de la educación

superior (1997); Continuar con el trabajo sobre desarrollo de capacidades para asegurar la calidad de la educación superior en los países en vías de desarrollo; Promover la colaboración internacional relativa a la formación docente en todas las regiones (...)

d) Fomentar la movilidad internacional y el intercambio de docentes y estudiantes, al tiempo que se desarrollan estrategias para contrarrestar los impactos negativos de la fuga de cerebros;

e) Fortalecer la participación estudiantil en los foros de UNESCO y apoyar el diálogo global estudiantil.

f) Asegurar el seguimiento de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, identificando las cuestiones y prioridades más importantes para la acción inmediata, monitoreando tendencias, reformas y nuevos desarrollos, promoviendo la integración regional y la cooperación académica; diseñar prioridades para el desarrollo conjunto de la educación superior en los países en vías de desarrollo, apoyando la creación y desarrollo de espacios regionales de educación superior e investigación (...).

g) Reforzar y extender el Equipo de Trabajo UNESCO-ADEA para la Educación Superior en África, el cual involucra a socios e inversores y países en desarrollo de otras regiones, con el fin de asegurar el efectivo seguimiento de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 y así ir más allá del discurso y las recomendaciones. (UNESCO, 2009, párr. 50)

Es así que la Educación en Derechos Humanos se convierte en un medio que atraviesa la totalidad de las currículas para lograr las finalidades de la educación superior. No se trata de un contenido o disciplina a enseñar, sino de un conjunto de discursos vinculados a la democracia, la cohesión social, la ciudadanía, la paz, el progreso social, la solidaridad entre los pueblos, etc. Y si bien estos deben ser promovidos también desde la educación inicial, primaria y secundaria, las instituciones de educación superior, por la enorme responsabilidad que asumen en la formación:

Deben comprender la importancia y asumir la responsabilidad de enseñar derechos humanos dentro de todas las disciplinas que imparten, porque su estudio incide, y mucho, en el desempeño eficiente y responsable de cualquier profesión; en la formación integral de los educandos; en el avance del conocimiento –sobre cada disciplina, sobre la sociedad y sobre la relación

disciplina-sociedad (es decir, el conocimiento “socialmente situado”), y en el desarrollo de la comunidad donde la universidad actúa. (Rodino, 2003, pp. 56-57)

Sin perjuicio de lo dicho, no se puede soslayar que esta Declaración habilita explícitamente a la consideración de la educación superior como un bien de mercado transable. Y si bien la declara como un bien público, la jerarquización de la necesidad de participación del sector privado en su financiamiento, ha preocupado a de sobremanera a quienes consideramos el acceso y permanencia en el sistema como derecho humano y al conocimiento y divulgación como bienes públicos y sociales. A modo de ejemplo, esta declaración sostiene que:

La sociedad del conocimiento precisa de la diversidad en los sistemas de educación superior (...). Además de las instituciones públicas, las instituciones privadas que persiguen objetivos públicos tienen un papel importante que jugar. (UNESCO, 2009, pto. 10)

Dada la necesidad de un mayor nivel de financiamiento de la investigación y el desarrollo que existe en varios países, las instituciones deberían buscar nuevas formas de incrementar la investigación y la innovación, por medio de asociaciones multisectoriales, público-privadas, que involucren pequeñas y medianas empresas. (UNESCO, 2009, pto. 35)

Financiamiento: La educación es un bien público, pero el financiamiento privado debería ser promovido (...). (UNESCO, 2009, pto. 45)

Este carácter asignado ha dado lugar a múltiples debates y críticas sobre la mercantilización del conocimiento en clara contradicción con la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES- del 2008 y que afortunadamente para nuestro país, ha quedado saldado en la reforma de la Ley de Educación Superior de 2015 y fue ratificado por la CRES del 2018, documentos que prescriben que la educación superior es un derecho humano, un bien público y social.

### **3.2 Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES-**

Las Conferencias Regionales de Educación Superior son instancias de diálogo, intercambio, debate y reflexión impulsadas por el Centro Regional para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). Este fue creado por UNESCO en 1976 con el objetivo de propiciar la promoción de una cultura de paz sobre la base de una mejora de la docencia, investigación y extensión en la educación superior; que se motorice y profundice la cooperación, integración y desarrollo de la región.

A finales de 1996, la UNESCO organizó la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* en Cuba. Este encuentro fue la antesala de las Conferencias Regionales de Educación Superior en las que confluyen acuerdos, declaraciones, concertación de agendas comunes, etc., en cuanto a la educación superior y su rol en el desarrollo equitativo de la región. La nota que distingue a los documentos emanados de la Conferencia resalta el carácter de bien social de la educación superior. Allí, además, se encomendó al CRESALC la elaboración de un Plan de Acción, que fue aprobado en la CRES de 1998, realizada en Venezuela.

En el año 2008, durante la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en Cartagena de Indias, se declaró que “La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Diez años después y, al cumplirse 100 años de la Reforma Universitaria, la CRES reunida en Córdoba reafirmó la convicción profunda de que “el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional...”.

Importa destacar de las conferencias regionales, por un lado, el carácter plural y especializado de las personas e instituciones que las conforman (los responsables gubernamentales, expertas/os, las ONG, referentes de la UNESCO y CRESALC, etc.). Por el otro, los objetivos y programas propuestos refieren siempre a la cooperación internacional, con una educación superior sin fronteras que solicita que se traduzcan en un desarrollo equitativo de la región y sus habitantes. Valores como la justicia, la paz, democracia, libertad e igualdad de oportunidades son la base de estos programas.

Tan relevantes son las declaraciones que emanan de estas conferencias, que, por ejemplo, a nivel local, las universidades nacionales nucleadas en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) suscribieron en octubre de 2010 el documento “Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario”, el cual expone los desafíos que las universidades están dispuestas a asumir en los próximos años (a los que la Universidad Nacional de La Pampa adhiere), entre ellos:

Garantizar la formación de ciudadanos responsables consustanciados con los mejores valores de la democracia y de la cultura científica y humanística de nuestros tiempos, e incrementar la cantidad de graduados altamente calificados, dando relevancia en su educación a la formación de valores, la responsabilidad de la ciencia y el valor social de posconocimientos contribuyendo a comprender, preservar, historiar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, y consolidar el compromiso en pos de la mejora permanente de la educación, en todos los niveles. (p. 6)

Y en otro ítem:

Articular un sistema universitario público solidario e inclusivo, que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los bienes culturales se distribuyan democráticamente, participando de modo activo en las transformaciones sociales hacia el logro del desarrollo sustentable, del progreso colectivo y la defensa de los derechos humanos. Un sistema capaz de generar oportunidades para quienes hoy no las tienen, que funcione de modo proactivo y sinérgico con el estado, así como con los sectores representativos de la sociedad. (p. 6)

Este documento reafirma el rol que se le pretende dar a las universidades públicas como instituciones estatales y autónomas sustentadas con el esfuerzo de todo el pueblo argentino. Algunas de las dimensiones enunciadas en el documento remiten al rol social que le compete al quehacer universitario: el protagonismo en la construcción del futuro y desarrollo sustentable; la distribución, equidad, inclusión, pluralismo y progreso colectivo.

Lo novedoso e importante de esta proclama es su definición de la educación superior como bien público y derecho humano universal.

En concordancia con lo expresado por el CIN, en octubre de 2015 se aprobaron en el Congreso Nacional una serie de modificaciones a la Ley de Educación Superior -LES- entre las que se incluye una declaración expresa de lo que implica la educación superior en Argentina. La nueva Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27.204 modificó en varios apartados a la Ley 24.521, entre los que se encuentra su artículo 1° que establece expresamente que la educación superior es un “bien público y un derecho humano”, de conformidad con los compromisos asumidos internacionalmente. Dice la nueva ley:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206 (Ley 27204, Art. 1, Párr. 2)

La ley también menciona que es obligación del Estado “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso” (Art. 2: a) y que los recursos asignados para las universidades públicas “no pueden ser disminuidos ni reemplazados” (Art. 6).

Se puede sostener entonces, que en la actualidad ya no hay mayores discusiones acerca del carácter de Derecho Humano que a nivel local se ha otorgado a la Educación Superior. Sobre esta base normativa es que también se le asignan responsabilidades a las todas instituciones de educar en materia de derechos humanos para contribuir a la disminución de las brechas y desigualdades que han caracterizado al país y la región.

#### **4. Educación Plena en derechos humanos**

La educación en derechos humanos asume distintas significaciones en función a la interpretación de sus autores (Magendzo, 2008; Mujica, 2000; Herrera Flores, 2008; Salvioli, 2009; Ronconi, 2017). Cada una/o le imprime caracteres únicos, pero no excluyentes. Para este trabajo, la educación en los derechos humanos puede abordarse, según la finalidad perseguida, desde tres puntos de vista que, complementados, se acercan a lo que Enríquez et al. (2014) llaman “educación plena en derechos humanos”. Esto es, la educación “de”, “en” y “para” los derechos humanos.

i) La educación “de” los derechos humanos refiere a su faz normativa en su debido contexto histórico, político, social, cultural, económico. Desde una perspectiva positivista, se pretende la transmisión de estos derechos atendiendo a la esfera conceptual (historia, caracterización, clasificación de las declaraciones, cartas, tratados, generaciones de derechos, problemas de fundamentación, etc.). Los DDHH reúnen ciertos caracteres que les son propios y los diferencian de otros derechos. Por un lado, el sujeto pasivo siempre es el Estado, como único garante de su ejercicio y no lesión. Por otro, se ha acordado internacionalmente en la Segunda Conferencia Mundial sobre DDHH (1993) principios comunes para todos ellos:

- Universalidad: Si bien existe desde la misma DUDH (1948) una discusión acerca de su universalidad<sup>4</sup>, lo cierto es que los derechos humanos tienen su basamento en la dignidad humana y, como tal, son propios de todas las personas sin distinción.

- Indivisibilidad: A los fines pedagógicos, se los suele dividir en tres generaciones. La primera corresponde a los derechos civiles y políticos, con fundamento en la libertad individual y su defensa ante los poderes públicos. La segunda generación se refiere a los derechos económicos, sociales y culturales; se asientan sobre la base del principio de igualdad. Mientras la primera generación tiene carácter individual y obliga a los Estados a abstenerse de injerir en las esferas personales, la segunda es colectiva y genera un deber positivo a los Estados de garantizar su satisfacción. Por último, los derechos de tercera generación, también llamados “de la solidaridad” o “de los pueblos”, si bien no se encuentran acabadamente desarrollados, se corresponden con las generaciones futuras y la obligación de garantizarles el derecho a la paz, al desarrollo económico, al medioambiente, entre otros.

Esta clasificación no permite de ninguna manera considerar a las tres esferas en forma separada de las demás, ya que todas ellas integran un único núcleo común, de forma tal que no es posible pretender que el incumplimiento de derechos del tipo económicos, sociales y culturales se debe a la necesidad de asegurar derechos del tipo civiles y políticos, y viceversa.

- Interdependencia: La realización (o no realización) de un derecho fundamental impacta sobre la mejora (o agrava) la situación de los demás DDHH. Por ejemplo, el Estado no puede garantizar el derecho a la vida si no garantiza el derecho a la salud, vivienda, ambiente sano, etc.

- Progresividad: Desde la DUDH, a mediados del siglo XX, se han reconocido cada vez más derechos a las personas a partir de la revalorización ética y jurídica de la dignidad como atributo. El sistema se ha complejizado y este principio implica que el reconocimiento de un derecho es irreversible, es decir, no puede retrotraerse.

ii) La educación “en” derechos humanos (EDH), por su parte, puede definirse en base a su objetivo: empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho (Magendzo, 2007). Atiende a la faz actitudinal, valorativa del sujeto y fomenta comportamientos que permitan a

---

<sup>4</sup> Quienes relativizan el concepto de universalidad sostienen que la DUDDHH refleja valores occidentales y no recoge postulados de otras regiones ni de otras corrientes de pensamiento. Sin embargo, esta posición trae aparejada el riesgo de justificar las violaciones de estos. El consenso se logró cuando se agregó la referencia explícita de que “debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos...”, agregando luego que, no obstante ello, “los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”. (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993)

las personas participar en su comunidad y sociedad de forma constructiva y respetuosa para consigo y los demás.

En el documento de la UNESCO titulado “Pensamiento e ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica” (2008), Magendzo sistematiza aquellas nociones y categorías compartidas por investigadores-educadores de Iberoamérica en relación a la configuración de este tipo de educación. Se trata de una educación:

- a. Constructora de democracia: existe una interdependencia entre el concepto de EDH y democracia puesto que se garantizan recíprocamente. Solo en un régimen democrático respetuoso y garante de los derechos humanos es posible legitimar a la EDH.
- b. Político-transformadora: intenta formar una cultura de ciudadanos comprometidos por una sociedad más justa e igualitaria.
- c. Integral-holística: La EDH no puede reducirse al suministro de información. Es una herramienta para favorecer la conciencia democrática y tiene un carácter multidimensional vinculado con su propósito político, transformador y emancipador.
- d. Ético-valórica: La DUDH, al proclamar que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, universaliza una proclama valórica que aspira a la emancipación de los individuos para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la vida política, civil, social y cultural. Por otra parte, forma sujetos capaces de exigir ética en los procesos de desarrollo político, social, económico y cultural.
- e. Constructora de paz: También en este caso tenemos una relación interdependiente entre la EDH y la construcción de la paz. La violencia en cualquiera de sus manifestaciones es el espacio propicio para la violación de los derechos humanos (Magendzo, 2008).
- f. Constructora de sujeto de derecho: la persona deviene en sujeto de derechos a través de la educación, que lo prepara para reflexionar, sentir, expresarse y conocer su subjetividad en su práctica cotidiana en relación a otros.
- g. Que enfrenta tensiones: se debe reconocer que existen obstáculos epistemológicos fundados en reduccionismos, ideas conservadoras del *status quo*, falta de formación en la temática de los formadores, etc.

La caracterización que sistematiza el autor denota a las claras el carácter complejo que presentan los derechos humanos al ser considerados en cualquier tipo de currículum. Necesariamente abandona el principio tradicional de educación basado en la transmisión cognoscitiva.

iii) La educación “para” los derechos humanos apunta a la formación del ciudadano de hoy en pos de las necesidades de las generaciones futuras. Se fundamenta en la cultura de paz y en la universalización de los derechos humanos, en la formación de sujetos con pensamiento crítico y comprometidos con una sociedad más justa, democrática e igualitaria. Requiere de un compromiso de los Estados, de los entes no gubernamentales, las instituciones educativas, etc.

Dada la necesaria confluencia de los tres aspectos precitados, en adelante se hará referencia a la “educación plena en derechos humanos”, que supone incorporar el componente afectivo-emocional al cognitivo. Se trata de que “las personas no solo lleguen a comprender sus derechos y sus respectivas responsabilidades y dimensiones, sino que además puedan respetarlos y protegerlos activamente” (Enríquez, Muñoz *et al.*, 2014, p. 272).

### **Recapitulemos**

En este capítulo, se desarrollaron los conceptos de derechos humanos (Herrera Flores, 2008) y de educación plena en derechos humanos (Magendzo, 2008; Mujica, 2000; Herrera Flores, 2008; Salvioli, 2009; Ronconi, 2017; Enríquez et al., 2014), así como su ingreso y jerarquización en la educación superior. Estas categorías clave recorrerán toda la investigación y serán recuperadas en los capítulos 3 y 4, donde se vinculan a la enseñanza del derecho, al currículum en general y al de Abogacía, respectivamente. Necesariamente, se abordó también la consideración de la educación superior como derecho humano, su tratamiento internacional, regional y local y los embates que puede generar el discurso de instrumentos internacionales cuando se habilita una apertura irrestricta a capitales so pretexto de mejorar el sistema que debe ser garantizado por los Estados.

## CAPÍTULO III

### Nociones básicas de las teorías curriculares

#### Introducción

Este capítulo y el siguiente pretenden dar cuenta de las nociones básicas de currículum que se han elaborado históricamente y de los modelos de enseñanza del derecho, a los fines de contextualizar nuestro análisis del plan de estudios de Abogacía, en tanto proyecto político-pedagógico con una clara pretensión de transversalizar los derechos humanos.

De esta forma, se abordarán categorías que permitan dar respuesta al primer objetivo del proyecto de investigación, tendiente a identificar la perspectiva teórica que fundamenta la enseñanza de los DDHH en el nuevo plan de estudios de Abogacía de la FCEyJ - UNLPam.

Como se verá, los objetivos de la política educativa -con impacto directo en el currículum- han estado sujetos a las necesidades productivas del Estado. En base a estas, se han trazado los perfiles laborales adecuados para cumplir con los propósitos de aquel.

La reconfiguración que atraviesan los currículums de todos los niveles después de la Segunda Guerra Mundial; la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los reclamos de instituciones internacionales de DDHH para educar *sobre, en y para* ellos dieron lugar a que nuevas corrientes críticas provenientes de la sociología de la educación pongan en tensión a los currículums diseñados en base a demandas de la sociedad productiva. La necesidad de educar para la paz, emancipar a los pueblos oprimidos y disminuir la brecha de acceso a derechos entre las naciones -y dentro de ellas- son objetivos promovidos por nuevas corrientes que han visibilizado a la educación como una herramienta de transformación social. De esta manera, las nuevas pedagogías problematizaron el qué y para qué de los diseños curriculares, a la vez que develaron las pujas de poder que existen entre instituciones, dentro de ellas y sus vínculos con el Estado.

#### 1. Punto de partida: la noción de currículum

El currículum se encuentra socialmente vinculado a los planes de estudio como proyecto educativo. Pretende organizar una serie de contenidos para ser abordados en un lapso de tiempo determinado y tiene, a su vez, mecanismos preestablecidos para que los/as estudiantes puedan acreditarlos ante quien corresponda.

Sin embargo, como se verá a continuación, la concepción de currículum se ha complejizado en tanto se contemplan los sistemas de poder que operan e inciden en él, al punto de considerarse un “campo”, en términos de Bourdieu y Wacquant (1995):

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (p. 64)

El currículum ha sido redefinido en distintos momentos de la historia en respuesta a cuáles fueron sus razones de ser, qué conocimientos deben ser enseñados que las personas deben saber; cómo debe operar la enseñanza, el aprendizaje y los modos válidos de acreditar su aprehensión (evaluación). El currículum, en sus diversas acepciones, entraña indefectiblemente una operación de poder. La selección de los contenidos está en estrecha relación con lo que se espera de una persona en un determinado tipo de sociedad, cuál ha de ser el profesional “ideal” para servir al proyecto político de que se trate. El currículum entraña una cuestión de poder, desde la selección de los contenidos hasta el impacto en la subjetividad de quien lo transita. Por ende, como todo campo en el que subyacen potestades de delimitación de “qué”, “cómo”, “cuándo” y “por qué”, surgen disputas que tensionan los discursos de organización curriculares.

Entender a la educación como fenómeno y proceso social implica reconocer que no todos los tiempos fueron iguales y su potencial circula entre los matices de dos vértices opuestos conforme su orientación: la legitimación histórica del poder que unos tienen sobre otros en la sociedad capitalista, la pretendida reversión de los desajustes sociales.

En el ámbito curricular existen al menos tres corrientes o teorías: la tradicional, la crítica y la integral (o poscrítica) atravesadas por la tensión generada por su racionalidad originaria (conductual, eficientista) y la diversidad que impone lo individual, el acto educativo que reclama ser interpretado (Díaz Barriga, 2003).

Da Silva (1999), en su obra *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum* sostiene que las teorías tradicionales pretenden ser neutras, desinteresadas, aceptan fácilmente el *statu quo* y lo describen. Se preocupan por el qué se enseña y su

organización. Las teorías críticas y poscríticas argumentan que ninguna teoría es neutra, por el contrario, se encuentran imbricadas en relaciones de poder que inciden directamente en la selección de conocimientos considerados como válidos y cuestionan los motivos detrás de esa selección y organización.

A continuación, se verá cómo estas corrientes se han desarrollado desde una racionalidad originaria hacia las teorizaciones más recientes que entienden al currículum como un todo, pero dotado de dinamismo para adaptarse a las particularidades que la realidad educativa requiera.

### **1.1. Teorías tradicionales. Distintas tradiciones**

Sin perjuicio de que existen consensos acerca de que la Sociología de la Educación surge en el siglo XIX con los trabajos de Emile Durkheim, a partir de las bases del pensamiento de Saint Simon y de Augusto Comte, estos desplegaron sus teorías en un contexto de disolución del sistema feudal en Europa y el surgimiento de la sociedad industrial en un marco de profundos cambios sociales, políticos y culturales provocados por la Revolución Francesa. En realidad, las primeras teorizaciones sobre el currículum surgen en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, girando en torno a una educación de masas al servicio de la industrialización, urbanización y creación de una identidad nacional ante las permanentes olas inmigratorias (da Silva, 1999). En ese escenario, aparecen distintas concepciones de currículum ligadas a la noción de escuela como espacio de socialización.

Como se dijo, las teorías tradicionales tomaron como referencia el *statu quo* dominante y se concentraron en desarrollar formas de organizar los contenidos del currículum en función de las demandas económicas de una sociedad industrial en crecimiento. El currículum emerge como un campo especializado, centrado en la formación de trabajadores en habilidades para el mundo del trabajo.

#### **1.1.1. Tradición tecnocrática**

Con una clara visión conservadora, Bobbit (1876-1956) escribe *El currículum* (1918) para dar respuestas a la finalidad y los modos de educación de las masas. Bobbit asocia la escuela con el modelo taylorista de la fábrica que se preocupaba por la eficiencia y eficacia. Para el autor, las definiciones curriculares se debían establecer a partir de experiencias

escolares generadas por las necesidades de la industrialización y las demandas del mundo adulto -no de la infancia-. La tarea de un especialista en currículum consistía, entonces, en investigar cuáles eran las habilidades y conocimientos considerados necesarios para ello y planificar instrumentos que permitieran medir la eficiencia del sistema en cuanto a su adquisición (da Silva, 1999).

El modelo curricular por objetivos de Bobbit se consolida definitivamente con el desarrollo del currículum de Tyler, considerado el padre de la evaluación, quien retoma el modelo técnico de Bobbit. Agrega a las finalidades de la educación, tres cuestiones más que, según su visión, el currículum debe atender: las experiencias educacionales a fin de alcanzar los objetivos, la organización de tales experiencias y los medios para obtener certezas de que esos objetivos han sido alcanzados. Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eidos* (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales (Grundy, 1998).

Tyler, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, revisó su concepción curricular vinculada a la instrucción de la mano de obra que servirá al desarrollo del capitalismo e incorporó una perspectiva humanista en su documento *Principios básicos del currículum* (1974), al jerarquizar la filosofía educacional como necesaria para un currículum al servicio de una sociedad democrática. Así, ejemplifica cuatro valores básicos que debería presentar el currículum escolar, cuyos objetivos no podrían soslayar: 1) el reconocimiento del valor de todo individuo, con prescindencia de raza, nacionalidad y estado social o económico; 2) la oportunidad de participar ampliamente en todas las fases de las actividades que desarrollan los sectores de la sociedad; 3) el estímulo de la variabilidad, en lugar de la exigencia de un tipo único de personalidad, y 4) la fe en la inteligencia como el mejor método para resolver los grandes problemas, antes que en la dependencia de la autoridad de un grupo autocrático o aristocrático (p. 8). La visión de Tyler se impuso por al menos dos décadas en el campo del currículum e incluso se internacionalizó (Díaz Barriga, 2003).

### **1.1.2. Tradición pragmática**

Contemporáneamente a Bobbit, Dewey (1859-1952) se preocupó por la participación de los alumnos en la experiencia educativa para poder desarrollarse socialmente como individuos. Sostenía que “el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez” (1928, p.7), propuso “una nueva educación”

basada en las necesidades “actuales” de los niños y no tanto en las futuras y revalorizó la experiencia como potencial constructora de democracia interna y potenciadora de los valores humanos. La obra de Dewey no tuvo gran repercusión, aunque es considerada como la que dio origen a las escuelas experimentales.

### **1.1.3. Perspectiva sociológica**

Surge en Inglaterra a partir de las obras de Jackson y Eggleston. El primero, fue quien jerarquizó al conjunto de experiencias escolares como configuradoras de un currículum tan o más fuerte que el prescripto. En su obra *La vida en las aulas* (1968, publicada en 1976) las denominó *currículum oculto* e incluye en él a la totalidad de prácticas que se desarrollan en el ámbito escolar, y que influyen y promueven un currículum vinculante en la praxis, generan actitudes, comportamientos, modos de ser, etc., considerados socialmente aceptadas.

La noción de “currículum oculto” de Jackson es retomado por Eggleston (1980) como conjunto de aprendizajes no previstos pero que se producen de manera no intencional y que tanto docentes como estudiantes deben aprender si es que quieren sobrevivir en el sistema escolar.

Estos autores visibilizan justamente todo aquello que la escuela enseña sin que esté explicitado en el plan (currículum formal) y ponen en crisis la noción de que las cuestiones curriculares quedan resueltas en el plano del diseño. Estas crisis a nivel teórico se profundizan a posteriori, a través de la tradición crítica y emancipadora.

## **1.2. Teorías críticas y emancipadoras**

A partir de la década del ‘60, mientras florecían numerosos movimientos sociales en todo el mundo<sup>5</sup> reclamando el reconocimiento de derechos y la consideración del individuo por sobre el sistema capitalista, dentro del campo curricular las teorías críticas comienzan a cuestionar el *status quo*, la composición social y los fines educativos. Estas teorías explican cómo a través del currículum se reproducen las diferencias de clase y por qué la educación es un instrumento para aumentar la desigualdad social.

---

<sup>5</sup> Ejemplos de estos movimientos son el Mayo Francés, la Primavera de Praga, el movimiento de 1968 en México, la segunda ola del feminismo y el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos liderado por Martin Luther King, etc.

Poco tiempo después (década del '70), surgiría en Estados Unidos, el movimiento de los Estudios Críticos del Derecho -CLS- que, de la misma manera, se ocuparon de denunciar que las formas tradicionales en las que se enseñaba en las facultades de derecho, contribuían sistemáticamente a la reproducción de las desigualdades sociales -y raciales- bajo la apariencia de la “neutralidad axiológica”. De la misma manera, sostienen y defienden que es en las aulas en donde se tiene la posibilidad de revertir tales desigualdades.

Por este motivo, este trabajo utiliza como categoría de análisis la perspectiva crítica del currículum que, en interrelación con las nociones de derechos humanos y la enseñanza crítica del derecho, convergen en lo que se ha denominado “enseñanza crítica de los derechos humanos”.

Desde estas teorías, el análisis de la función educativa se invierte, se comienza a pensar en la práctica, en el sujeto y su contexto, para luego analizar el macronivel, es decir, su impacto social.

### **1.2.1. Reconceptualistas**

A finales de los '70, en Estados Unidos surge el movimiento de “reconceptualización” en reacción a los modelos tecnocráticos desarrollados por Bobbit y Tyler. Teóricos como Kliebard, Hueber, Pinar, Phenix y Jackson. Las principales críticas se centraban en el rechazo de la teoría como aplicación de meras técnicas, y su objetivo consistía en recuperar lo que se consideraba la problemática central del campo.

Por un lado, estaban quienes comulgaban con la teoría crítica iniciada por los filósofos de la Escuela de Frankfurt -que encontraron asilo en el país americano luego del ascenso de Hitler al poder en Alemania-, quienes utilizaban términos marxistas para criticar la escuela y el currículum existentes y cuyo análisis se orientaba en el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural (da Silva, 1999). Por el otro, estaban quienes dirigían su mirada ya no al macronivel -como las estructuras legitimadoras del capitalismo, el poder, la dominación-, sino a la necesidad de revalorizar la subjetividad del individuo en relación al proceso pedagógico y curricular. Tal es el caso de la fenomenología y la hermenéutica, que pretenden desnaturalizar las categorías del sentido común con las cuales comprendemos y vivimos la cotidianidad a través de una perspectiva personal y subjetiva (da Silva, 1999).

### **1.2.1.1. Pedagogía crítica: Michael Apple**

Michael Apple, pedagogo y sociólogo estadounidense, toma como base la crítica marxista a la sociedad capitalista para fundamentar su crítica al currículum. En su obra *Ideología y currículum* (1979) plantea que existen conocimientos de altos *status* y otros de bajos. Quienes tienen posibilidades económicas acceden a mejores docentes y conocimientos, mientras que los grupos excluidos o vulnerables son privados de estos conocimientos (Cieri, 2019). Para Apple, entonces, existe una relación estructural entre economía y educación, pues la segunda es mediadora de la primera, en tanto reproduce la dominación de clase que fomenta. Presenta al currículum como el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes, elemento trascendental para lograr la dominación ideológica por lo que no es neutral ni desinteresado (Cieri, 2019). Sostiene que es importante cuestionar dos aspectos del currículum: su contenido y qué es lo que deja de lado. Apple (1994) señala que “la tradición selectiva funciona en el nivel del conocimiento explícito, de modo que ciertos significados y prácticas sean elegidos para enfatizarlos (usualmente por un segmento de la clase media) y otros son despreciados, excluidos, diluidos o reinterpretados” (p. 111). De esta manera, subraya el carácter no neutral en la selección del currículum, en tanto presencias y ausencias. Asimismo, también refiere al *currículum oculto* como una red de suposiciones que se consideran obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan, de hecho, por ser tácitas, adquieren un poder difícil de neutralizar.

### **1.2.1.2. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron**

Bourdieu y Passeron utilizan el concepto de reproducción para atribuirlo a la institución escolar, pero no directamente en los términos marxistas de clase social, sino de cultura. En términos de Bourdieu (1970) el currículum es un arbitrario cultural, es decir, que la cultura dominante decide arbitrariamente cómo garantizará su continuidad, pues tiene un valor, un prestigio socialmente legitimado.

Contrariamente a otros análisis críticos, Bourdieu y Passeron no hablan de “inculcación” de la cultura dominante a las dominadas. Afirman que la escuela distribuye el capital cultural propio de la clase media como natural y excluye a las culturas dominadas, en tanto su

currículum, lenguaje y códigos son decodificables solo para los miembros de esa clase media (da Silva, 1999).

Bourdieu, además, incorpora la noción de “campo” para utilizarlo como herramienta analítica para comprender las definiciones curriculares. Identifica al menos cuatro campos<sup>6</sup> que intervienen en el currículum:

- Cultural.
- Estado.
- Mercado.
- Poder simbólico de ciertas instituciones (atravesada a los anteriores).

Los actores sociales ocupan posiciones al interior de los campos y en estos pueden ser actores dominantes o dominados según los intereses en juego. Lo interesante de estas nociones aportadas por el autor es que posibilitan identificar y analizar las influencias (actores, agencias) que recibe el currículum externamente, que no necesariamente están vinculadas a las clases sociales, como plantea Apple.

#### **1.2.4. Pedagogía de la liberación: Paulo Freire**

En Latinoamérica, Paulo Freire presenta *Pedagogía del Oprimido* (1970). En el libro, el autor enaltece la función de la educación crítica como promotora de la liberación de los oprimidos. Freire concibe al proceso educacional como un camino hacia la libertad, pero en él, tanto educador como educando aprenden, es un desafío para ambos. En *Pedagogía de la Autonomía* (1997), declara que no hay un sujeto y un objeto en esta relación pedagógica. La enseñanza no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o su construcción. Y en esta relación, aunque diferentes entre sí, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Se trata, para el autor -en contraposición a lo que denominó “educación bancaria”-, de enseñar de una manera crítica, para despertar en el aprendiz la curiosidad epistemológica sin la cual es imposible conocer cabalmente el objeto de enseñanza.

---

<sup>6</sup> Bourdieu (1970) habla de un “campo cultural” abarcativo de distintas dimensiones. Todas las personas poseen una historia cultural y ocupan un lugar social; por tanto, disponen de un capital cultural diferenciado. El autor distingue entre capital cultural incorporado (de sentido práctico, sentido común, formas de interpretación y significación socialmente construidas); capital cultural institucionalizado (son los conocimientos y prácticas brindados por las instituciones educativas, cada disciplina con su prestigio) y capital cultural objetivado (capacidad económica que tienen los actores sociales de acceder a los bienes de la cultura legítima).

### **1.2.5. Pedagogía Crítica: Henry Giroux**

En la etapa inicial de sus trabajos, Giroux dirigió sus críticas -al igual que Apple- hacia las concepciones técnicas y utilitarias del currículum. Sostenía que estas perspectivas no consideraban el carácter histórico, ético y político del conocimiento, cuyo resultado contribuía a la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales (da Silva, 1999).

Giroux fue uno de los primeros en utilizar conceptos de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, que, por su emigración a Estados Unidos ante la asunción de Hitler en el poder de Alemania, tuvieron gran influencia en este país. Concibe a la escuela como una institución de la esfera pública democrática que ejerce de mediadora entre el currículum y los fines del poder y del control. Habla de una “pedagogía de la posibilidad” y “pedagogía de la esperanza” (Giroux, 2018), en tanto se logre promover un espacio para la oposición, la resistencia, la rebelión. Utiliza los términos de “emancipación” y “liberación”, y los instituye como objetivo de la acción social politizada.

Existe una influencia de la obra de Freire en los trabajos de Giroux, pues la institución escolar posibilita la construcción de significados propios, valores culturales que conscientemente disputen y pongan en tensión las relaciones de dominación y desigualdad sociales.

### **1.2.6. Nueva Sociología de la Educación: Michael Young**

Como se dijo en el apartado referido a los trabajos de Tyler, los estudios sobre el currículum en Estados Unidos se internacionalizaron. En el caso de Inglaterra, la crítica ya no se realiza desde la pedagogía, sino a partir de la sociología.

La crítica de la Nueva Sociología de la Educación -NSE- fue hacia las corrientes tradicionales de investigación sociológica, “que se concentraba en las variables de entrada (clase social, renta, situación familiar) y en las variables de salida (resultados de los test escolares, éxito o fracaso escolar), dejando de problematizar lo que ocurría entre esos dos puntos” (da Silva, 1999, p. 33). Por lo tanto, el currículum como tal no era cuestionado, ni tampoco la capacidad individual y los antecedentes familiares como determinantes del éxito/fracaso escolar (Brigido, 2006).

La NSE propondrá poner en crisis las categorías curriculares, pedagógicas y de evaluación y mostrar su carácter social, dinámico, situado, digno de cuestionamiento y reflexión. Young (1972) sostiene que hay una relación entre conocimiento y poder, pues el segundo opera en la validación del primero. El currículum es, entonces, un mecanismo de distribución social del conocimiento y las asignaturas son conjuntos de significados “que forman la base de las comprensiones intersubjetivas del mundo de los educadores” (Brigido, 1987, en Brigido, 2006, p. 56). Este instrumento opera como dispositivo de control social. El autor se ocupó de analizar los principios de estratificación y de integración que gobiernan la organización del currículo en consonancia con Bernstein y los clasifica en currículos *integrados* o del tipo *colección*.

### **1.2.7. Código, clasificación y poder. Basil Bernstein**

Basil Bernstein, sociólogo inglés, se preocupó por conocer y estudiar los condicionamientos que operan para impedir la movilidad social ascendente. Bernstein no se reconocía como parte de la NSE, pues afirmaba que era “vieja”, por tener sus raíces ancladas en la sociología clásica (Brigido, 2006, p. 236).

Para su trabajo *Clase, código y control* (1988) utiliza conceptos durkheimianos de relación individual y social<sup>7</sup> para analizar la forma en que la división del trabajo incide en los códigos sociales que se construyen, y para ello también incorpora categorías marxistas de clase, y weberianas de poder. Las relaciones de clase son reflejo de la división del trabajo en la sociedad y, por lo tanto, de la división de poder. Por ende, quienes detentan ese poder son quienes dominan el campo de transmisión cultural que es en definitiva, el que gobierna en las instituciones educativas (Brigido, 1987, pp. 237-238).

El código opera como un principio regulador vinculado a las clases sociales. Se adquiere como cualquier otra práctica cultural de manera tácita e informal, se infiere a partir del habla, pero una vez aprehendido, opera como dispositivo de posicionamiento, de modos de ser y de pensar. El sujeto aprende la posición de su clase; otorga estatus al hablante y confiere poder discursivo (Bernstein, 1990). Hay un nexo entre código y contexto, pues el último otorgará

---

<sup>7</sup> Durkheim (1979) no admitía la separación entre individuo y sociedad, pero sí consideraba que la segunda tenía preeminencia sobre la primera, en tanto la sociedad precede a la persona y mediante la acción de la educación ejerce su influencia y le asigna pautas de conducta a las cuales debe ajustarse para desarrollarse. La educación entonces, como todos los fenómenos sociales, es supraindividual y coactiva, un medio de regulación que responde a necesidades comunitarias, por el cual se forma al individuo como “ser social”, es decir, se le transmiten prácticas, costumbres y normas de convivencia para adaptarse al medio en que vive.

diferentes significados y por tanto los códigos variarán conforme la situación. Una misma frase, podrá adquirir diferentes significados si es utilizada en el hogar, en la escuela, en la iglesia, etc.

En términos curriculares, Bernstein no se preocupa tanto por el “qué se enseña”, sino por las relaciones estructurales que operan entre los diferentes tipos de currículos y cómo se organizan. En este sentido, define al currículum como un principio por el cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son colocados en una relación especial entre sí. En la definición, el autor otorga especial relevancia a los contenidos y sus relaciones (algunos obligatorios, otros opcionales) y el tiempo dedicado a ellos. Esto último les asigna una suerte de estatus relativo con relación a otros. Asimismo, incorpora el concepto de “clasificación” para referir a la fuerza de los límites de las asignaturas que componen el currículum. Cuanta más fuerza revistan esos límites, el currículum tenderá a tener mayor especialización y diferenciación entre sus componentes -currículum del tipo *colección*-, mientras que, si la clasificación se debilita debido a la relación entre asignaturas, habrá un *currículum integrado*.

### **El currículum en crisis: Alicia de Alba (México)**

De Alba (1951) pone en crisis la noción de *currícula* en su obra *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (2013), en tanto evidencia una falta pero necesaria problematización en torno a su socialización entre la comunidad académica, contextualización histórica y social, instrumentación metodológica y correspondiente desconexión entre el plan de estudios y el currículum vivido, desvinculación con las necesidades de la realidad social pero también sus evidentes implicancias en ésta, falta de formación docente específica y su correlativo desconocimiento acerca del campo, entre otros.

Ofrece una definición de currículum como proyecto político-educativo y lo señala como el producto de disputas socio-académicas entre los grupos y sectores que intervienen en la construcción de una propuesta curricular. Lo define desde una concepción sociológica amplia como:

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 y hegemonía. Síntesis a

la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (pp. 57-58)

La autora logra en esta definición, compleja, pero abarcativa, que reúne los aportes antes mencionados al considerar diversos aspectos socioculturales. Por un lado, da cuenta de que no todo el universo de lo enseñable es posible incorporarlo en el currículum, por lo tanto, se transita un proceso de selección y toma de decisiones político-educativas, acerca de qué se debe enseñar prioritariamente y qué saberes son pasibles de suprimirse. En esas negociaciones, intervienen actores internos, pero también existen regulaciones externas a las que las instituciones deben supeditarse y subyacen intereses y posicionamientos hegemónicos y contrahegemónicos. Por otro lado, da cuenta de la conformación del currículum a partir de aspectos estructurales-formales (diseños curriculares, muchas veces regulados externamente) y procesuales-prácticos, referidos a cómo la propuesta se pone en práctica en el aula en interacción con el entorno social e institucional pero también, contextualizada (nivel educativo, población destinataria, tipo de educación, etc.). Por último, refiere a la unicidad de la propuesta, es decir, la concreción final del currículum en el aula varía en función de lo precedente, es única e irrepetible.

### **1.3. Teorías poscríticas**

Como se vio, las teorías críticas se ocuparon de desarrollar cómo el poder opera en la órbita de la dominación y ésta, como reproductora de las jerarquías y desigualdades sociales, utilizando como dispositivo a la institución escolar.

Las teorías poscríticas evidencian que el análisis de la dinámica de clases sociales es insuficiente para visibilizar otras desigualdades, que, vinculadas a la clase social, profundizan aún más la brecha de acceso y posibilidades en el goce de derechos de unas/os y otras/os.

Es así, que el género, la raza y la etnia agravan aún más la situación, pues el ideal homogeneizador que ha dominado el diseño y la práctica curricular, ha sido el masculino, blanco, heterosexual, propietario, europeo, etc.

Las teorías poscríticas muestran y cuestionan otras categorías que influyen -o deben hacerlo- en el currículum y alternativas de abordaje crítico de las desigualdades y discriminaciones, que sean inclusivas de todas las personas.

### **1.3.1. Currículum multiculturalista**

El multiculturalismo denuncia las formas en que una cultura se manifiesta como superior a otra. En el mundo contemporáneo, convive la diversidad con fenómenos de homogeneización cultural (da Silva, 1999). En la perspectiva crítica, se asume una postura más política que simplemente apelar al contenido humanista igualador entre las personas. Se trata de identificar aquellos procesos históricos, institucionales, económicos, etc. que dan origen y sostienen a la discriminación basados en la diferencia cultural.

En el plano curricular, se observa cómo la cultura blanca, masculina, heterosexual y europea es utilizada como canon dominante y representativa del ideal de homogeneización. Un currículum inspirado en esta teoría tenderá a profundizar sobre el análisis de los procesos históricos por los cuales se han construido las diferencias basadas en relaciones sociales jerárquicas y asimétricas, para identificarlas y revertirlas.

### **1.3.2. Pedagogía feminista**

Las perspectivas críticas feministas se ocupan de exponer cómo opera en la construcción del currículum el dominio patriarcal de la sociedad y por consiguiente, refuerza y reproduce la desigualdad entre varones y mujeres.

Mucho se ha escrito sobre el ingreso tardío de la mujer en el sistema educativo en relación a sus pares varones; también ha ocurrido con los estudios superiores, tanto que se considera que hay profesiones tradicionalmente masculinas y otras femeninas, especialmente vinculadas a los estereotipos construidos sobre la base del rol social productivo/reproductivo y a características de la personalidad asociadas a los géneros que construye jerarquías, invisibilizando y menospreciando el rol femenino.

Los estudios feministas sobre el currículum visibilizan que la construcción de la historia y las relaciones sociales se ha realizado con una aparente neutralidad, sin distinción de género. Pero justamente, como en los estudios anteriores, las feministas demuestran una vez más que se trata de una cuestión de poder. El currículum ha reflejado la posición históricamente

dominante, privilegiada, la masculina y se ha incorporado de manera subordinada a las mujeres.

La feminización de la docencia asociada a las aptitudes maternas y de amor a la infancia, se asocia a la poca valoración simbólica del rol docente y el consiguiente bajo salario. Sin embargo, es frecuente asociar la dirección de instituciones educativas o incluso la conducción de gremios a varones.

Es importante en este punto, tener en claro quién detenta el poder del conocimiento que se construye y cómo se establecen políticas institucionales que desestabilicen y problematicen las narrativas históricas alrededor de las cuales se han erigido culturalmente y se reproducen en el ámbito escolar, las diferencias entre varones y mujeres para lograr una verdadera justicia curricular y una pedagogía más democrática.

#### **1.4. Currículum como proyecto político-pedagógico**

En las teorías esbozadas precedentemente, se puede observar ciertas contradicciones, continuidades y discontinuidades en el carácter prescriptivo de las regulaciones. Pero lo que tienen en común sin dudas, es que todos los dispositivos curriculares tienen derivaciones organizacionales e implicancias para las condiciones de trabajo docente.

En el plano formal, el currículum siempre remite a un proyecto político-institucional que contiene el resultado de decisiones y acuerdos que confluyen en una secuencia organizada de asignaturas o contenidos dentro de estas (Bernstein, 1988; Camilloni, 2001) diseñado por la comunidad académica en interacción con otros sectores de la vida social, política y educativa (de Alba, 2013), quienes definen qué conocimiento -y en qué proporción- resulta válido, legítimo para lograr una determinada titulación, en un momento histórico determinado. Se trata de un producto cultural con cierta estabilidad pero también dinamismo, permeable a las constantes pujas de poder que se desarrolla dentro de una institución determinada e influencias de campos externos (social, político, educativo, económico).

En las universidades, portadoras de un alto grado de autonomía, se diseñan y desarrollan diferentes propuestas curriculares, impregnadas de la propia historia, organización interna del trabajo, tradiciones de las disciplinas, etc., que conllevan implícitos discursos ideológicos en la fundamentación de los planes de estudio, el perfil profesional, los objetivos de la carrera y las capacidades que se deben lograr para concluir exitosamente los estudios.

El diseño curricular de una carrera es el resultado de una construcción política-educativa pensada por una institución para que sirva como instrumento orientador en el trayecto

educativo para quienes intervienen en él. Tiene al menos tres dimensiones. Por un lado, un aspecto técnico, refleja la organización de saberes realizados por quienes viven el currículum, es decir, los diversos actores e instituciones que se ven interpeladas y atravesadas por la formación de los y las profesionales que operan en ellas, en un espacio de tiempo determinado -ciclos, años, asignaturas-. Asimismo, presenta una fase teórica en el momento del diseño, atravesada por el momento histórico, las necesidades de la sociedad, las fuerzas políticas que interactúan en el entorno, en la que cobra relevancia tanto los contenidos que se seleccionan como los que se omiten. Por último, el aspecto práctico refiere a la puesta en marcha de aquello que está prescrito, cómo se enseña y se aprende en el aula (de Alba, 2013) y la importancia que se le otorga institucionalmente a este último aspecto.

Se trata entonces, de un dispositivo que refleja, por un lado, la herencia cultural de una disciplina, pero también una visión del mundo (signada en más o en menos por el mercado laboral, problemas regionales que requieren el desarrollo de determinado perfil profesional); saberes legitimados, pero también jerarquizados (la distribución de horas es un indicador relevante); el poder que ejerce la regulación estatal que relativiza la autonomía de las facultades, entre otros.

El currículum formal se compone de elementos como la fundamentación, el perfil profesional, las capacidades o habilidades que se espera desarrollen las y los futuras/os profesionales, y, por supuesto, la organización de saberes o contenidos. La manera en que se seleccionan y clasifican los conocimientos en un currículum es lo que brindará, al menos en el plano prescriptivo, mayor o menor integración entre asignaturas.

El concepto de “clasificación” fue el instrumento conceptual que utilizó Basil Bernstein (1985) para estudiar el nivel de integración o diálogo interno entre las distintas asignaturas del currículum. A mayor fragmentación y rigidez de los campos disciplinares internos, se propenderá a un *currículum del tipo colección*, en el que prima la diferenciación y especialización de las disciplinas; por el contrario, cuando la clasificación es débil, las asignaturas dialogan entre sí, los límites son difusos, se tratará de un *currículum integrado*.

La integración en la praxis es el ideal al que todo currículum aspira, pues la formación desvinculada del perfil profesional, objetivos y fundamentación de cualquier propuesta curricular desvirtúa su misma razón de ser.

## **A modo de cierre**

Los estudios sobre el currículum tienen su origen en Estados Unidos a principios del siglo XIX y continúan en Inglaterra, con el objetivo de dar respuesta a una sociedad recientemente industrializada que requería una educación de masas para formar mano de obra especializada. Se presentaban, así, estudios que consideraban tanto al diseño (Bobbit, 1918; Tyler, 1974) como a la práctica (Dewey, 1928; Jackson y Eggleston, 1968; Eggleston, 1980) dentro del campo curricular, pero siempre desde una concepción económica de la educación. Este enfoque la concebía siempre al servicio de las demandas del mundo del trabajo en la sociedad capitalista.

Luego, las teorías críticas y emancipadoras (Apple, 1979; Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1970; Freire, 1970; Freire, 1997; Young, 1972, entre otros) así como las denominadas “poscríticas” evidenciaron cómo a través del currículum se reproducen las diferencias de clase y cómo la educación puede convertirse en instrumento para aumentar la desigualdad social. Se demostró, en este sentido, que en las decisiones curriculares hay una operación de poder, en tanto existe distribución de horas que encierran una jerarquización de saberes: se seleccionan algunos y se renuncia a otros; se evalúa con mayor o menor rigurosidad determinados temas, etc.

Luego, la preocupación por la selección, organización y evaluación de los conocimientos considerados valiosos para transmitir fueron complementados -principalmente a partir de la culminación de la Segunda Guerra Mundial- por estudios centrados en los sujetos de la relación educativa. Dichos estudios se enfocan particularmente en el estudiantado, el ejercicio de los derechos, el sostenimiento del sistema democrático y el desarrollo no mecanicista de las habilidades y el pensamiento.

Es interesante reconocer, por otro lado, la importancia del estudio de los campos (Bourdieu) que impactan en el currículum, ya que demostró que no se trata de una actividad reservada al espectro educativo, sino que da cuenta de múltiples implicancias externas que influyen el perfil del currículum y pueden ayudar a dar respuesta a los *qué, para qué, para quién y por qué* de las decisiones curriculares.

Con estos aportes, el campo de estudio del currículum se complejiza, dando lugar al surgimiento de disciplinas específicas que se ocupan de estudiar distintas aristas que se desprenden de este campo global, tales como la pedagogía, didáctica y evaluación. Estas, sumadas al currículum oculto, van a advertir las interseccionalidades que se producen para conformar el campo como un todo.



## CAPÍTULO IV

### La enseñanza tradicional *versus* la enseñanza crítica del Derecho

#### Presentación

Como se pudo ver en el capítulo anterior, las nociones tradicionales del currículum se ponen en crisis, ya que ingresan a la discusión elementos denunciados como reproductores de un orden social que profundiza la desigualdad. Lo mismo ha sucedido con el derecho.

La de Abogacía fue una de las primeras carreras en dictarse en el país. Previo a la constitución como Estado nación, desde 1791 se empezó a enseñar derecho en Córdoba y treinta años más tarde en la UBA, para luego expandirse por otras casas de estudio creadas y por fundarse.

Como toda disciplina con larga trayectoria, posee tradiciones en su currículum como en su enseñanza que han permanecido a lo largo de estos años y que han trazado una impronta cuyas características e implicancias sociales se tensionan permanentemente en los espacios de discusión e intercambio académicos.

Las perspectivas críticas y poscríticas que permean la teoría curricular general por supuesto influyeron en la ciencia del derecho. La incorporación de tratados internacionales a la jerarquía constitucional ha evidenciado las lagunas que presentan las teorías tradicionales a la hora de ejercer esta profesión que debe colaborar en dar respuesta para el acceso, goce y ejercicio de derechos a sectores cada vez más postergados. La necesidad de instalar nuevos principios de valoración, interpretación, aplicación normativa y, por supuesto, de ponderar los ideales de justicia, equidad, igualdad y acceso a la justicia ha jerarquizado en la academia la búsqueda de alternativas a la enseñanza tradicional, para contemplar a sectores históricamente invisibilizados del currículum.

#### 1. Los modelos tradicionales de enseñanza del derecho

Los modelos tradicionales de enseñanza de la Abogacía están ligados al formalismo y dogmatismo. El derecho es entendido como un conjunto de normas jurídicas que se aplican neutralmente a casos particulares y su análisis, para ser abordado, se realiza exegéticamente.

Hasta aproximadamente 1950, la enseñanza del derecho se realizaba exclusivamente a partir de la reproducción de los textos legales y su interpretación literal de la palabra de la ley. Si el derecho es entendido desde su faz positiva, como una ciencia descriptiva de normas jurídicas, entonces, saber derecho implica conocer las leyes.

En los modelos tradicionales, predomina el método descriptivo/explicativo de las normas (Tapia Argüello, 2017) y sus distintas formas de aplicación. El derecho es lo que dice la norma y se complementa con análisis descontextualizados realizados por autoras/es y en algunos casos se cita alguna jurisprudencia relevante que ha sentado precedente. Esta concepción teórica privilegia el método expositivo de enseñanza, la memorización como paradigma del aprendizaje y la repetición como constancia de lo aprendido (Mastache y Devetac, 2017).

Asimismo, supone que el razonamiento lógico jurídico produce siempre soluciones apropiadas, correctas, razonables y que esta racionalidad es un proceso inexorable, infalible, que puede y debe prescindir de la ideología de la/os operadora/es (Martocci, 2018).

Bohmer (1999) caracteriza a la noción formalista del derecho como aquella que reduce su estudio al conjunto de normas generales y particulares. Sobre esto, destaca algunas particularidades:

1. El estudio exclusivo de las normas generales.
2. La consideración puramente normativa de los órganos del Estado y demás sujetos de actuación dentro de los procesos normativos.
3. La discusión de los temas de estudio mediante las opiniones de los profesores o investigadores del derecho.
4. La ausencia de consideración de lo que suele denominarse las fuentes reales del derecho.
5. La falta de historicidad para la identificación o explicación de las normas jurídicas. (p. 332)

En el aula de enseñanza tradicional del derecho, existe una distribución del poder vertical, dejando poco espacio para la interrogación profunda y la circulación de la palabra (Martocci, 2018; Kennedy, 2014). Es así que la práctica pedagógica predominante es la clase magistral. Dice al respecto Cardinaux (2015):

La clase magistral resulta, entre las distintas estrategias de enseñanza, la mayoritariamente (cuando no exclusivamente) adoptada por los docentes de derecho. Formalismo y clase magistral conforman una pareja perfecta por

cuanto ese derecho que se dice, se relata, se expresa, se declama, requiere un orador que lo autorice fuertemente y la estrategia didáctica que mejor se amolda a esa centralidad del orador es la clase magistral. (p. 16)

En los modelos tradicionales y conservadores de la educación jurídica, la voz del docente se erige como autoridad intelectual jerarquizada y raras veces es disputada o debatida por el auditorio, en general, silencioso y pasivo. Existe una distancia enorme entre el/la estudiante que se forma en las aulas y los requerimientos de un campo profesional cada vez más dinámico (González *et al.*, 2011).

En términos de Freire (2005), se trata de una forma de educación bancaria. El aprendizaje, en consecuencia, es mecánico y memorístico. Esto no implica necesariamente la comprensión e interacción con los conocimientos, pero es eficiente a la hora de superar exámenes que no requieran una capacidad de reflexión crítica o establecer relaciones entre contenido, experiencia, datos o elaboración de nuevas ideas. Menos aún la indagación de contradicciones entre normas, inconsistencias con los textos supraleales ni de análisis sobre la aplicación normativa en casos que requieran indagaciones particularmente sensibles a la perspectiva de género y derechos humanos.

La experiencia ha demostrado que las normas no son neutrales ni tienen la solución más justa en todos los casos. Casos como los de Carla Figueroa<sup>8</sup> han expuesto el rol que tienen las/os operadoras/es jurídicos a la hora de tramitar y resolver situaciones que claramente contradicen la pretendida objetividad de las normas.

Las advertencias referidas emergen en el campo de la enseñanza del derecho, pues las agencias estatal y judicial se proveen de profesionales de la abogacía que necesitarán de una actitud crítica ante la realidad social, que desborde la legislación aplicada descontextualizadamente.

Reflexiones en torno a estas inconsistencias entre la enseñanza-aprendizaje, su necesario replanteo y el ejercicio profesional comenzaron a publicarse densamente en Estados Unidos durante los 70 por el movimiento de los Estudios Críticos del Derecho. En ese tiempo, se empiezan a producir textos académicos que muestran la influencia política del derecho en la reproducción de *statu quo*, que no se ocupa precisamente de disminuir la brecha entre los sectores más favorecidos y los más vulnerables.

---

<sup>8</sup> La muerte de Carla Figueroa en 2011 provocó la derogación de la figura del “avenimiento” del Código Penal, gracias a la cual el femicida de Carla salió de la cárcel luego de haberse permitido judicialmente el casamiento entre ambos. La aplicación del avenimiento operó como “perdón” de las denuncias por abusos sexuales y violencia de género.

## **2. La crítica jurídica. Influencia del movimiento de los Estudios Críticos del Derecho**

El movimiento de los Estudios Críticos del Derecho -CLS- tuvo su origen en Estados Unidos en los 70 y hasta la fecha ha tenido gran influencia en quienes investigan la crítica a la enseñanza tradicional en las carreras de Abogacía. Esto se da fundamentalmente porque los críticos han desnudado una realidad sobre las formas que asume la enseñanza del derecho al sostener el *statu quo*, reproducir desigualdades sociales y alimentar la jerarquía de los sectores dominantes, ignorando las condiciones económicas e histórico-sociales en las que se gesta y funciona el derecho.

El movimiento CLS desarrolló numerosas producciones individuales y colectivas acerca del terreno político-académico en las facultades de derecho norteamericanas, y su proyecto común fue quizá el de transformar los modos de enseñanza tradicionales.

No existe bibliografía unificada sobre aquellas extensas y variadas publicaciones de CLS. No obstante, las tesis doctorales de Perez Lledó (1993) y García Velázquez (2018) aportan líneas comunes para la comprensión de la gesta, desarrollo y legado de la CLS no solo en Estados Unidos, sino también en Latinoamérica. Asimismo, diversas publicaciones del profesor Duncan Kennedy, fundador del movimiento, clarifican las pretensiones originales de este grupo de docentes, quienes no concibieron el impacto que tendrían en las universidades estadounidenses, primero; en Europa y Latinoamérica, después; y en el despertar de conciencia de los grupos que comenzaron a abogar por su visibilización crítica en el campo del derecho.

En palabras de Kennedy (2014), los CLS son “por un lado, literatura académica y, por el otro, una red de personas que se consideraban activistas en el marco de las políticas de las facultades de derecho (...). Los CLS no son una teoría. Son, básicamente, la literatura producida por esa red de personas” (p. 87).

Se trató en sus comienzos (a fines de los 70) de un grupo heterogéneo de jóvenes profesores de Harvard que, inspirados en el realismo jurídico y la Escuela de Frankfurt visualizaron la relación entre el conocimiento y la acción política, entre la teoría y la práctica, entre el derecho en los libros y el derecho en acción y, en consecuencia, el poder transformador de la enseñanza del derecho sí se aborda desde una concepción crítica.

Con producciones acusadas de anti-academicistas por contener vocabulario coloquial, expresiones callejeras e incluso chistes, los CLS se ocuparon de denunciar -desde la izquierda- las prácticas de los doctrinarios jurídicos liberales, los cuales abonaban la

estabilidad del capitalismo e individualismo, en una sociedad con gran heterogeneidad racial y étnica subordinada a las clases dominantes.

La enseñanza del derecho ocupa un lugar central en los escritos y la actividad de la CLS, de hecho, este movimiento nace en el seno de las facultades, entre compañeros de trabajo especializados en diversas ramas, cuyo objetivo es vagamente “humanizar su actual ambiente autoritario, jerarquizado y represivo” del aula y las instituciones universitarias, desde una actitud política de izquierda y ofrecer, en ese sentido, propuestas alternativas a la enseñanza e investigación tradicionales (Perez Lledó, 1993, p. 36).

Las primeras producciones de la CLS se orientaron en base a tres ítems:

- Desarrollar una crítica al funcionamiento del sistema legal en los Estados Unidos desde una perspectiva eminente de corte izquierdista.
- El pedido de mayor responsabilidad social a los/as operadores/as jurídicos/as -abogados/as o jueces/zas.
- Reivindicar el papel del derecho como mecanismo de redistribución de la riqueza y el poder en la sociedad. (García Velásquez, 2018)

Respecto al primer y segundo asunto, los CLS denunciaron que el régimen legal, del que la judicatura y sus operadores/as forman parte, es político y no hace más que reproducir el sistema de dominación capitalista imperante en Estados Unidos, al servicio del *establishment*. Los críticos conciben al derecho no solo en movimiento, sino como el producto, el resultado temporal de luchas ideológicas y políticas en las que se enfrentan concepciones sobre la justicia, la vida y la paz. Estas disputas manifiestas en el lenguaje jurídico no hacen más que posibilitar la reproducción de las desigualdades sociales bajo la apariencia de “neutralidad axiológica” de las decisiones judiciales, fundadas en normas que para la corriente crítica contienen ambigüedades, lagunas, contradicciones y carecen de jerarquías de valores o principios inspiradores a la actividad de la judicatura. Por tanto, la argumentación y el razonamiento -a falta de posibilidad de aplicación deductiva de las normas objetivas- se basa en criterios subjetivos.

La idea marxista inicial de concebir el derecho como mecanismo de opresión de las masas se fue atemperando, pero continuó sosteniendo que, dada la textura abierta que presenta el *common law*, las decisiones judiciales no son neutrales ni apolíticas y, por consiguiente, tienen un impacto masivo en el reparto de los bienes que se disputan en el campo jurídico, y sus implicancias se trasladan también a las facultades de derecho.

Los CLS consideran que las instituciones aparentemente necesarias, naturales y justas son creadas socialmente de forma contingente e injusta, en legitimación del *statu quo* y en detrimento de la ilusión de la sociedad acerca de su necesidad y naturalidad (García Velázquez, 2018). Si el derecho es una herramienta de dominación social y quienes deciden no son más que representantes de quienes tienen el poder, la clase dominante siempre va a mantener su jerarquía frente a los sectores menos favorecidos.

En relación a la reivindicación del derecho como mecanismo de redistribución de la riqueza o inversión de las jerarquías sociales, políticas y económicas, los CLS sostienen que el derecho -como herramienta de dominación ideológica de las hegemonías sociales- tiene su correlativo potencial de revertir tales desigualdades en la sociedad capitalista. Las sentencias judiciales tienen un resultado distributivo, por lo tanto, era importante comprender las formas en las que operaba el razonamiento jurídico para “enmascarar el grado de textura abierta ideológica, el grado de margen o flexibilidad que aportaban los jueces a la toma de decisiones y cómo entraban en juego sus políticas (Kennedy, 2014, p. 90). Por ello, si el activismo político e ideológico comenzaba en las aulas de las facultades de derecho -concebidas como semilleros donde se gradúa la futura judicatura- el impacto social podría ser enorme, dado que allí es donde se toma en cuenta la realidad social heterogénea y se visualizan e incorporan al discurso legal los grupos sociales desfavorecidos o marginados ante el *statu quo*.

Actualmente, quienes producen académicamente sobre las formas que asume la enseñanza del derecho no dejan de referir al anacronismo que se reproduce cada vez que se desarrollan modos vetustos y reduccionistas de entender el derecho, pensarlo, aplicarlo y, eventualmente, cuestionarlo.

Las posiciones críticas no consideran a las normas jurídicas como independientes, neutrales o incuestionables en relación a la realidad objetiva, sino que intentan reconfigurar el derecho a partir de su necesaria contextualización histórica (“por qué es cómo es”) y de aplicación (a quiénes se aplica y en qué situación se hallan esas personas). Las teorías críticas conciben el derecho como una construcción social, cultural, humana y, como tal, producto de luchas, conflictos, pujas de poder, pero también como elemento transformador de la sociedad. En dicho sentido, el derecho debe ser concebido como un producto cultural dinámico, en constante transformación, impregnado de valores como la justicia, equidad, igualdad y no discriminación que deben ponderarse en cada caso concreto. Advierte Tapia Argüello (2017) al respecto que aún la crítica debe ser un proceso vigilado permanentemente en su faz

epistemológica, ya que esta actividad se encuentra limitada desde el principio por la subjetividad de las personas que analizan los fenómenos (Tapia Argüello, pp. 429-430).

La vinculación que se puede realizar al día de hoy entre los paradigmas que atraviesan el currículum como tal y la ciencia del derecho probablemente sea posible gracias a las frondosas investigaciones que se han impulsado desde los Congresos Nacionales e Internacionales de Sociología Jurídica (impulsados por la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica -SASJU) y los Congreso de Enseñanza del Derecho (organizados por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata). En las producciones de estos eventos, se cuestiona, casi indefectiblemente, el derecho que se enseña a la luz de un derecho que se considera que debe ser enseñado. Este “deber ser” tampoco es neutral, y se encuentra atravesado por las distintas corrientes que tensionan contenidos y modos de enseñanza.

Este es el punto de confluencia entre las perspectivas críticas y el concepto mismo de derechos humanos. La complejidad de la noción de derechos humanos propuesta por los paradigmas críticos abandona la concepción tradicional que los reduce al conjunto de derechos y garantías que tenemos las personas frente al Estado. Su fin será aportar el dinamismo propio de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos que contienen a las luchas inacabadas por la dignidad humana.

Por supuesto, es indiscutible el impacto en el currículum formal de Abogacía, pero más aún en la enseñanza del derecho, como se verá a continuación.

### **3. La enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva necesariamente crítica**

Las investigaciones sobre diferentes perspectivas de enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior universitario son relativamente escasas, recientes y realizadas en algunos casos en vinculación con una experiencia particular (Rodino, 2003; Salvioli, 2009; Pinto 2010; López López, 2011; Carrillo y Yaksic, 2013; Gambier y Barreiro, 2014; Berros y Slavin, 2014; Penhos, Manchini y Suárez, 2016; Domínguez y Cabrera, 2016).

En relación a la carrera de Abogacía, la visibilización del tema no es una cuestión menor, especialmente en nuestro país, pues, como se verá, los estándares para acreditar la carrera de derecho exigen una transversalidad en la temática. Sin embargo, los estudios sobre formación desde una perspectiva crítica en derechos humanos en carreras de Abogacía son pocos y más

recientes aún (Ronconi, 2017; De Sojo, Lorat y Medici, 2018; Catalani y Medici, 2019). Al respecto, se puede afirmar que, aunque se fomentan, todavía son escasos los ámbitos de discusión e intercambio acerca de la enseñanza del derecho en general y las investigaciones sobre el tema han surgido, principalmente, por impulso de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de La Plata.

La educación jurídica tradicional, como se dijo, supone un apego formal y dogmático a la norma. El derecho que se enseña enfatiza en la hegemonía del derecho positivo y su interpretación exegética (Gonzalez *et al.*, 2011). Asimismo, es complementado con alguna jurisprudencia relevante y textos que analizan de manera detallada la legislación de que se trate, realizados por juristas a quienes se les reconoce cierta autoridad académica. Lo cierto es que este método rápidamente deviene ineficiente cuando se reconoce la complejidad de la construcción, evolución y expansión del derecho a la luz de las dinámicas sociales que proponen, en cada contexto histórico, diferentes necesidades con sus correspondientes luchas en pos de vivir con dignidad.

Herrera Flores (2008) advierte que los objetivos de estas luchas son el acceso a los bienes de manera igualitaria y no jerarquizada *a priori* por las condiciones reales en que la gente vive. Pretender sostener la neutralidad de las normas jurídicas y su vigencia igualitaria en cuanto a garantías para hacerlas valer en base a ideales abstractos supone ignorar que la distribución de la agencia legal es desigual y restringida. Esta distribución se ha materializado a lo largo de la historia a través de los procesos hegemónicos de división social, étnica, sexual y territorial del hacer humano. Para proponer una enseñanza plena en derechos humanos, se debe partir del cuestionamiento de su aparente “universalidad”, ya que la lucha por la dignidad humana no es un concepto abstracto, sino un ideal, un fin material que motoriza a redoblar los esfuerzos para que el propio sistema de garantías se comprometa a cumplir con las condiciones de ejercicio conseguidas por aquellas luchas.

Las teorías críticas y poscríticas del currículum son aquellas que iluminan el necesario cuestionamiento del *statu quo* y otorgan a la educación y a la universidad pública un rol protagónico, que puede servir tanto para la reproducción del orden desigual como para transformarlo. Feierstein (2019) sostiene al respecto que el objetivo de la universidad debe ser:

Aportar claridad y abrir debates con respecto a las consecuencias políticas del uso de conceptos teóricos, en diálogo permanente con los actores políticos y los movimientos sociales y, sobre todo, asumiendo un posicionamiento guiado

por la voluntad de producir transformaciones y participar de las luchas de cada momento histórico. (p. 47)

La problematización constante del derecho en contraste con la realidad social debería, entonces, volverse una operación casi automática de quienes trabajan con la ley para proporcionar soluciones “justas” a los conflictos.

Los desafíos que plantea la EDH son muchos, dado que rompe con la lógica a la que estamos acostumbradas/os las/os profesionales del derecho de justificar su neutralidad, de su aplicación inmediata ante hechos o situaciones que se ajusten a él sin analizar ningún otro componente -lugar, tiempo, situación de las personas involucradas, contexto social, histórico, económico, etc.- y propone poner en práctica estrategias de acción emancipadoras. Estas estrategias buscarían la vigencia de una estricta justicia, y “si los hechos contradicen la teoría, peor para la teoría” (Herrera Flores, 2008, p. 86).

Cuando se enseña el derecho con perspectiva de derechos humanos, se presupone que se debe realizar desde una posición crítica, “desde la víctima”, desde abajo hacia arriba, desde la periferia hacia el centro, desde posiciones descoloniales. Ese acto educativo podría realizarse desde perspectivas emancipatorias o al menos visibilizar el impacto legal de tal sometimiento. “Nos descubrieron, por fin nos descubrieron” cantaban los Les Luthiers con ironía. Si la historia del 12 de octubre no hubiese sido transmitida como la “conquista” o “descubrimiento” de América, quizá hubieran sido muy diferentes las conmemoraciones a lo largo de los años de esa fecha e incluso se hubiese podido comprender cabalmente ese proceso.

Si el derecho históricamente ha servido para justificar y legitimar relaciones injustas de poder; si siempre la “letra chica” va en desmedro de quienes no tienen herramientas analíticas para advertir abusos; si los derechos consagrados muchas veces no pueden ejercerse por falta de reglamentaciones, presupuesto, formación al respecto; si cada día en los medios de comunicación hay marchas y reclamos por “justicia”, ¿De qué manera podemos enamorar a los estudiantes de esta profesión?

La militancia por la igualdad, equidad, justicia, paz social, valores que sostienen y defienden quienes educan plenamente en derechos humanos no puede ejercerse si no se enuncia *a priori* al menos, que el sistema -si no ha generado- ha profundizado la inequidad en el acceso a bienes y recursos.

Entonces, no se trata sólo de analizar la realidad para transformar aquellas relaciones asimétricas que profundizan la desigualdad, sino también de criticar por qué se han producido estas condiciones, cómo podría revertirse o morigerarse, qué posibilidades hay para el cambio

y qué medios deben implementar las agencias sociales donde se desenvuelve el/la profesional del derecho para permitirlo.

Enseñar y aprender derechos humanos desde una perspectiva crítica no se trata ya de una cuestión ética: se ha convertido en un imperativo epistemológico. Para ello, es necesario abandonar intencionalmente la pretendida neutralidad del derecho y asumir políticamente tal tarea, es decir, desconfiar de las apariencias del sistema jurídico y visibilizar las posiciones de dominación que existen en las supuestas relaciones equitativas.

Como se dijo, por definición, los derechos humanos no pueden ser enseñados y aprendidos si no es desde las perspectivas críticas. Estas se deben asumir como tales desde el currículum como un eje transversal que no se agota en asignaturas específicas. Es necesario que las/os profesionales puedan concebir la vida en sociedad con justicia, igualdad y libertad; que reconozcan a las personas en su dignidad y valores; y si en su desconfianza primera advierten que las condiciones para que esto suceda no están dadas, sean capaces de percibirse como protagonistas de las transformaciones necesarias para lograr su reversión.

Pensar una educación en derechos humanos implica un doble desafío: por un lado, desde una perspectiva curricular y teórica no se pueden soslayar los contenidos mínimos que deben reunir los programas de estudio. Pero es dable reconocer que si esta educación se reduce tan solo a una enseñanza -y eventual aprendizaje- de contenidos y no se realiza de una manera holística y coherente con la práctica educativa y la experiencia cotidiana, puede volverse estéril.

En suma, una verdadera educación plena en derechos humanos obliga a reflexionar sobre el alcance y los límites de las intervenciones jurídicas para resolver problemas sociales estructurales; permite a los/as abogados/as tomar conciencia de que estas prácticas colectivas -que articulan el trabajo técnico con estrategias más amplias- exigen otro papel para los profesionales, como actividades que forjen otro tipo de relaciones con los/as sujetos de derecho. Esto no puede lograrse si no se cuestiona permanentemente la realidad objetiva en contraste con el sistema normativo, en suma, si no asumimos una educación crítica desde las facultades de derecho.

Frente al cambio de plan de estudio de la carrera de abogacía de la FCEyJ, se hace indispensable recordar que la abogacía es un ámbito privilegiado a la hora de promover la enseñanza de los derechos humanos, no solo por el contenido normativo que presentan los planes de estudio, sino también por el rol que ocupan los operadores jurídicos en la esfera pública.

Como se verá más adelante, existe un respaldo institucional de la facultad en el reconocimiento y jerarquización de los derechos humanos en el currículum prescripto. Los/as futuros profesionales deben tener un perfil acorde a las demandas sociales y las estrategias institucionales de las facultades de derecho deben aspirar a ello.

### **Para finalizar...**

Este capítulo pretendió mostrar cómo las categorías de los derechos humanos y enseñanza crítica del derecho se relacionan y refuerzan entre sí al visibilizar las inconsistencias de la educación jurídica tradicional.

En los dos conceptos, han existido problematizaciones importantes que, al ser analizadas de manera relacional, remiten a una interdependencia necesaria cuando se persigue el ideal del ejercicio profesional de la Abogacía de acuerdo a los valores promovidos por los derechos humanos.

La noción de educación plena en derechos humanos, con sus dimensiones normativas, valorativas y pragmáticas, ingresa al currículum universitario de una manera provocativa y desconfiada, instando a repensar los modos en que esta “cultura” se enseña y aprende para que realmente sea internalizada por quienes participan del acto educativo.

En carreras como la de Abogacía -donde la enseñanza dogmática y formal ha permanecido en la tradición jurídica hasta la actualidad- es indispensable rediscutir las perspectivas desde las que se diseñan y se ponen en práctica la currícula universitaria, especialmente cuando se piensan a los derechos humanos como ejes transversales. La universalidad que supone el acceso, goce y ejercicio de los derechos requiere de profesionales preparados para visualizar las inequidades. Estas serán muchas veces interseccionales, en términos sociales, culturales, educativos, políticos y económicos. Queda en los profesionales la tarea de repensar los dispositivos diseñados para compensar las situaciones o condiciones que las generan.

## CAPÍTULO V

### Introducción

En este capítulo se presentará el desarrollo de la carrera de Abogacía en la FCEyJ (UNLPam) desde el punto de vista curricular.

Los saberes, perfiles profesionales y las formas institucionales en que se despliegan y evalúan poseen lógicas intrínsecas a cada carrera y cobran sentido en función de su organización. Estas formas de organización son continuamente disputadas y al mismo tiempo reproducidas por los propios actores institucionales. Algunas, como se verá, se han modificado con el paso del tiempo o se resignificaron a partir de sentidos y prácticas culturales heredadas que penetran en el currículum, pero que las nuevas generaciones de profesionales han cuestionado y tensionado en pos del mejoramiento de la formación.

El primer diseño curricular con el que contó la carrera en la UNLPam fue heredado de la Universidad Nacional de La Plata, que ya tenía casi cuatro décadas de vigencia con modificaciones parciales. La FCEyJ hizo su propio recorrido y Abogacía se consolidó autónomamente. Luego de veinticinco años, tras un requerimiento externo del Ministerio de Educación, la Facultad diseñó finalmente y de manera colectiva su propio currículum.

Interín, tanto en la Universidad como en la Facultad se impulsaron y llevaron a cabo diversas políticas institucionales tendientes a promover espacios de fortalecimiento del sistema de protección de derechos humanos. Así, se comprometió la Universidad en el Convenio de Cooperación Recíproca entre la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (Subsecretaría de Promoción de Derechos Humanos, en cooperación con la Unión Europea) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Proyecto FORPRODHU en junio de 2011. En ese marco se creó el Programa Académico Institucional de Derechos Humanos -PAIDH- (Res. 55/12-CS), dependiente de la Secretaría Académica de Rectorado. Al poco tiempo, la UNLPam decidió constituirse como parte querellante en el juicio de la Subzona 1.4 “Actuaciones Instruidas S/Averiguación de delitos de lesa humanidad” (Res. 34/13-CS), proceso del cual participó activamente en todas sus instancias y también promovió la asistencia de estudiantes a las audiencias.

En paralelo a la creación del PAIDH, el Consejo Superior aprobó el Posgrado: Especialización en Derechos Humanos (Res. 313/12- CS UNLPam) en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Este posgrado propone:

Una formación especializada que contextualice y brinde un marco integral a la normatividad formando profesionales que puedan hacer aplicación o enseñanza de la misma teniendo en cuenta los factores históricos, políticos y culturales que obstaculizan o favorecen la vigencia de los derechos y sus garantías. (Anexo 1, p. 2)

Asimismo, la Facultad creó en su órbita el Observatorio Universitario de Derechos Humanos (Res. 176/14-CD-FCEyJ) con la finalidad de efectuar un monitoreo de los procesos de adaptación legislativa de los tratados de derechos humanos en la Provincia de La Pampa; contribuir en la formulación e implementación de políticas públicas más eficaces sobre derechos humanos y evaluar la evolución de las prácticas sociales en la materia.

Todas estas políticas institucionales fueron trazando un camino sobre el posicionamiento político en relación a los derechos humanos que, progresivamente, permitieron que el nuevo Plan visibilice notablemente la temática y se materialicen muchos de los objetivos de estas acciones en el nuevo Plan de Estudios.

Fue notable el cambio de la nueva propuesta en relación a la anterior respecto a los derechos humanos. Mientras el primigenio no contemplaba de manera explícita la temática en ningún apartado, el nuevo diseño no sólo la considera como área transversal necesaria para la formación, sino que también ha jerarquizado a los derechos humanos en cuanto a la distribución de carga horaria y los ha nombrado como asignatura específica.

Por ello, se propone un recorrido histórico que va desde la creación de la carrera, los cambios en la legislación (ocurridos a partir de numerosos movimientos sociales que impulsaron leyes progresistas de conformidad con la Constitución Nacional y Tratados Internacionales) y su impacto en la construcción y complejización de estos saberes en el currículum.

## **1. La creación de la carrera de Abogacía**

En el año 1994, mediante la Resolución N° 171/94, el Consejo Superior de la UNLPam solicitó a la Facultad de Ciencias Económicas el estudio de la factibilidad académica y financiera de incorporar las ciencias jurídicas, con el objetivo de responder total o parcialmente a la demanda de la comunidad.

En diciembre del año siguiente, por la Resolución N° 172/95 del Consejo Superior, se creó la carrera de Abogacía en el ámbito de esa Facultad, cuya implementación y

permanencia fue supeditada “a la obtención de los fondos necesarios” (Art. 2, Res. 172/95 CS-UNLPam).

A partir de marzo de 1996, comenzó a dictarse esta carrera. A 25 años de su creación, se constituye como la carrera de la UNLPam que convoca a la mayor matrícula anual de ingresantes.

La carrera contaba con 33 asignaturas cuatrimestrales divididas en 5 años, de las cuales dos corresponden al ciclo de adaptación profesional. La carga horaria total era de 3312 horas y estaba prevista por años.

<b>Año</b>	<b>Carga horaria</b>
Primer año	480
Segundo año	528
Tercer año	608
Cuarto año	688
Quinto año	784
Ciclo de adaptación de procedimientos penales	112
Ciclo de adaptación de procedimientos civiles	112
<b>Total de horas</b>	<b>3312</b>

Fuente: Documento Plan de Estudios 1995. FCEyJ-UNLPam.

Los objetivos de la carrera de Abogacía eran:

- Estimular una concepción crítica del derecho, que convierta a la Facultad en el ámbito adecuado para generar e incentivar inquietudes de investigación científica como modo y como forma de crecimiento académico y profesional.
- Posibilitar la capacitación del egresado para resolver los problemas profesionales más complejos, fomentando un espíritu creativo para imaginar y obtener soluciones jurídicas originales.

- Formar para una concepción acabada de la realidad, de manera que permita reconocer las necesidades de la sociedad y las transformaciones requeridas en relación con el derecho. (UNLPam, CS, Res. N° 172/95, p. 4)

Como se puede observar, tanto el objetivo uno como el tres van entrelazados con la finalidad de crear un profesional con pensamiento crítico, capaz de generar empatía con las necesidades de la sociedad y con compromiso transformador de esta última. Es decir, a pesar de que no lo diga explícitamente, se encuentran vinculados a las previsiones del Estatuto de la UNLPam, el cual dice expresamente que:

La Universidad es una comunidad de docentes, estudiantes, graduados y personal no docente. Procura la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos rectitud moral, responsabilidad cívica y convicciones democráticas. Forma investigadores originales, profesionales idóneos y docentes de carrera, socialmente comprometidos y dispuestos a servir a un modelo de país políticamente libre, económicamente independiente y socialmente justo. (Asamblea Universitaria de la UNLPam, 1997, p. 1)

Se supone, entonces, que los/as abogados/as egresados/as de la FCEyJ ejercerían la profesión en respeto de los derechos humanos.

En relación al perfil del título, se define a partir de las capacidades que el/la futuro/a profesional debía alcanzar, a saber:

1. Ejercer el patrocinio o la representación en actuaciones judiciales y administrativas.
2. Asesorar en cualquier asunto que tenga relación con el sistema jurídico.
3. Desempeñar funciones en la administración judicial.
4. Desempeñar funciones en la administración pública.
5. Asesorar en cuestiones que requieran de una técnica y política legislativa.
6. Desarrollar tareas de investigación.
7. Desempeñarse en la carrera diplomática.
8. Asesorar en materia jurídica internacional. (UNLPam, CS, Res. N° 172/95, p. 4)

A través de ocho características se establece el perfil profesional. Estas se constituyen como guías sobre los programas de cada asignatura y determinan la forma en que desarrollará la enseñanza, extensión e investigación en la carrera.

Si se analizan las capacidades, se detecta que se pensó en un/a abogado/a tipo, es decir, se reforzó el estereotipo de lo que implica un ejercicio profesional liberal. En el perfil, resaltan las características de ser un/a profesional meramente técnico/a que desarrolla determinadas tareas y asesora en cuestiones relacionadas a lo jurídico-legal y no otras. En ningún apartado se nombra la extensión como forma de enseñanza, aprendizaje y función universitaria indispensable para la relación con la comunidad. Se refuerza el perfil de un/a abogado/a ejecutor/a de la legislación en lugar de resaltar características necesarias que permitirían ejercerlas o criticarlas. Incluso, no hay coherencia entre esta enumeración y los objetivos de la carrera que le anteceden, que apuntan al fortalecimiento de la concepción crítica del derecho y a estimular la investigación jurídica para resolver los problemas sociales. Por el contrario, se reproduce en estas capacidades una lógica verticalista de cliente-abogado/a donde el/la profesional es quien tiene el conocimiento que le impartirá a un miembro determinado de la sociedad, y no se visualiza un perfil de profesional guiado por un ideal de servicio (Lista, 2006).

Los derechos humanos no se mencionan en el currículum prescripto en ningún momento, ni siquiera como contenido mínimo de alguna asignatura. Sin perjuicio de ello, no es posible afirmar que no se enseñase, pues los programas de diversas asignaturas también forman parte del currículum oficial, pero presentan una mayor capacidad de adaptarse al dinamismo que los tiempos proponen (vg. Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público).

Sin pretensiones de ahondar en la temática para no desviar el objeto de análisis de esta investigación, es de señalar que la carga horaria total de la carrera está invertida en relación a las obligaciones (laborales, familiares, etc.) que se suelen asumir una vez transcurrido un trayecto importante del ciclo formativo. Las horas totales de los dos últimos años en relación a los primeros los supera en un 50%. Si a eso se le suman los ciclos de adaptaciones profesionales que se cursan entre cuarto y quinto año, la carga duplica al primer año. Esta distribución debería observarse en un posible análisis de las causas de extensión de los años que efectivamente dura la carrera en relación a los planificados institucionalmente.

## **2. Camino hacia el nuevo plan. Las políticas institucionales en materia de derechos humanos. Los programas de reforma.**

En la Universidad Nacional de La Pampa y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, hace más de una década se ha reconocido la necesidad de crear y fortalecer espacios de visibilización y promoción de los derechos humanos. Acciones como la creación del Programa Académico Institucional de Derechos Humanos y del Observatorio universitario de Derechos Humanos han servido para materializar el compromiso manifiesto de fortalecer el sistema de protección de derechos humanos. Asimismo, la creación de una carrera de posgrado específica en el tema como la Especialización en Derechos Humanos en la órbita de la FCEyJ vino a “llenar una necesidad de formación profesional” y a constituirse como un marco insoslayable para la participación ciudadana democrática, así como de las políticas públicas que deben promoverlos y garantizarlos (Res. 313/12- CS UNLPam, Anexo I, p. 1).

Las demandas por la institucionalización de los derechos humanos en la Universidad y Facultad se han ido canalizando por estos espacios y otros<sup>9</sup>.

Los antecedentes precitados, sumados al diagnóstico realizado en el Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional para la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas 2018-2022 (Res. 328/16-CD-FCEyJ), otorgaron un marco institucional propicio para la incorporación de los derechos humanos en el plan.

En el 2017, el Consejo Superior de la UNLPam modificó el plan de estudios de la carrera de Abogacía a través de la Resolución N° 179/2017. El fundamento principal fue incorporar en la formación de abogados/as las prácticas comunitarias de forma obligatoria, con un mínimo de 40 horas y así respetar la necesidad de incorporarlas a los planes de estudio de todas las carreras de grado de cada unidad académica acorde a lo resuelto por el CS en Res. N° 297 del año 2011. No obstante, este cambio no implicó transformaciones en su matriz básica.

---

<sup>9</sup> Hubo políticas concretas como la constitución de la UNLPam como parte querellante en el Juicio de la Subzona 1.4. “Actuaciones Instruidas S/Averiguación de delitos de lesa humanidad” (Res. 34/13-CS UNLPam, la creación de una Comisión en el Consejo Superior de Accesibilidad y Derechos Humanos (Res 313/12-CS UNLPam); la creación en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de una Cátedra Libre Extracurricular “Educación Sexual Integral y Derechos Sexuales y Reproductivos (Res. 243/11-CD- FCH), la aceptación de una donación de documentos a la Biblioteca de la UNLPam pertenecientes al Instituto de Estudios Regionales -IER- (Res. 188/14-CS).

En un apartado de la resolución citada (Cons. 10), se establece que la propuesta de modificación no afecta el carácter sustancial del currículum, pero en realidad aporta un aspecto relevante al perfil de los/as graduados/as, ya que profundiza la integración de la universidad con la sociedad y genera en el estudiantado una vinculación con la comunidad necesaria para el compromiso social real.

En 2018, por Resolución N° 390 del CS, se aprobó la última modificación del Plan de estudios de la Carrera de Abogacía de la FCEyJ, urgida por la Res. N° 3246/15 del Ministerio de Educación de La Nación, que incorpora al título de abogado/a al art. 43 de la Ley de Educación Superior y la considera una profesión que puede poner en riesgo de modo directo la salud, seguridad, derechos, bienes y la formación de habitantes. Asimismo, se sostuvo la necesidad de adecuar la enseñanza integral de futuras/os abogados/as a los estándares acreditados por el Consejo de Universidades según el contenido y criterios aprobados por la Res. N° 3401/17 del Ministerio de Educación de la Nación. El artículo 4° de la citada resolución estableció un plazo de 12 meses para adecuar los planes a sus disposiciones; vencido este, las carreras debían presentarse obligatoriamente a las convocatorias de acreditación.

Los tiempos ya habían cambiado en pos de la redefinición del Derecho a partir de la reforma de 1994 que otorgó jerarquía constitucional a los tratados internacionales en materia de derechos humanos. En el año 2015, entró en vigor el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación que vino a “constitucionalizar” el derecho privado, dado que receptó en su normativa, por ejemplo, en las relaciones de familia, las garantías supranacionales establecidas en diversos tratados. Este avance en la instalación de una nueva cultura jurídica -que tiende a ir más allá de la completitud lógica que plantea el derecho tradicional- no atravesó automáticamente la currícula de las carreras de Abogacía, aunque se debe reconocer que algunos programas analíticos y de examen en materias se actualizaron de manera individual durante este lapso.

### **3. El primer programa de reforma de 2011**

En el año 2011, mediante la Resolución 200, el Consejo Directivo de la FCEyJ aprobó el Programa de Análisis de la Reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía en reconocimiento de los cambios que ya se habían producido en las distintas ramas del derecho y el surgimiento, por consiguiente, de la necesidad de adecuarlo a los requerimientos

técnico-pedagógicos de entonces. Asimismo, ratificó la misión de formar profesionales del derecho:

Comprometidos con el medio, conscientes de su responsabilidad social y ética, con un posicionamiento crítico y práctico del derecho, capaces de facilitar, organizar y promover soluciones solidarias y justas en un mundo integrado y globalizado a partir de la aceleración del cambio tecnológico. (Res. 200/11-CD-FCEyJ, p. 3)

Este programa contó con tres etapas: la primera consistió, por un lado, en una evaluación institucional interna del plan a fin de diagnosticar la situación de la planta docente (regularidades e interinatos); número y características del estudiantado; regulaciones del régimen de enseñanza, organización administrativa-docente (horarios, calendario de actividades lectivas y de evaluación); infraestructura (salas y espacios disponibles); equipamiento (medios bibliográficos y tecnológicos) para apoyar los procesos docentes y de aprendizaje, etc. Por otro lado, se inició un proceso de difusión del análisis del plan con el objetivo de instalar la cuestión como prioritaria dentro de la comunidad universitaria a partir de la realización de jornadas, encuentros y grupos de discusión. Para esta etapa, se previó como plazo de ejecución desde noviembre de 2011 hasta marzo de 2012.

La segunda etapa versó en la generación de distintos espacios para la construcción del currículum con grupos consultivos por área disciplinar, alternando posteriormente acciones con grupos ampliados por niveles de la carrera y áreas interdisciplinarias a fin de establecer una secuencia de integración. Se dispuso como plazo de concreción desde abril hasta fines de 2012.

La tercera y última etapa persiguió el armado y redacción del Documento Final de Reforma del Plan de Estudios de la carrera para su elevación al Consejo Directivo de la Facultad. Se estableció un plazo de aproximadamente tres meses, desde la finalización de la segunda etapa hasta marzo de 2013, fecha en que se enviaría el proyecto al Consejo Directivo de la Facultad.

Este Programa no pudo cumplir su finalidad, ya que no se concretaron las diferentes etapas previstas; así lo reconoció la Res. 220/17 CD-FCEyJ que aprueba el Programa de Adecuación del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. Sin embargo, sí surgió de aquella iniciativa la necesidad concreta de la comunidad educativa de avanzar hacia la reforma de la currícula.

#### **4. Segundo programa de la Reforma de 2016**

El proceso de discusión iniciado en 2011 fue retomado en 2016 cuando se aprueba el Plan de Trabajo para la generación de un Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional para la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas 2018-2022 (Res. 328/16-CD-FCEyJ). Entre abril y junio de 2017 se hizo un relevamiento de información complementada con reuniones con diversos actores de la comunidad académica en las que resurgió la necesidad de modificar el plan de estudios, conforme a las nuevas exigencias que la sociedad requiere de la profesión. En este contexto, la Resolución Ministerial 3401/17-ME que, como se dijo, dispuso un plazo perentorio de 12 meses para la adecuación de los planes de estudios de las carreras de Abogacía en todo el país, constituyó el punto decisivo para avanzar en ese sentido.

El Plan 2020 es el resultado de estos procesos, luego de establecer la necesidad de revisión con motivo de adecuarlo a las previsiones del Ministerio de Educación respecto al título de abogada/o (ME, 2017. Res. 3401) y a algunas premisas orientadoras, tales como:

La incorporación en forma transversal de la temática de derechos humanos, el replanteamiento del perfil profesional de las/os egresadas/os de la carrera, la incorporación de autoras/es, perspectivas teóricas y experiencias ancladas en la región latinoamericana y la necesidad de fortalecer la formación práctica a lo largo de todo el trayecto académico. (CS, 2018, Res. 390, p. 5)

Esto supuso un proceso de análisis crítico del plan, realizado de manera dialógica entre actores de la comunidad universitaria e instituciones de la sociedad.

La necesidad de reconfigurar el perfil profesional, los objetivos del título y los saberes mínimos implicó un rediseño curricular complejo, pues para acreditar periódicamente la carrera (y su intermedia, Procuración), esta debe adecuarse a los estándares previstos por el Ministerio, conforme a las demandas del entorno social y comunitario.

En este sentido, han tenido lugar modificaciones sustantivas en el ámbito jurídico que, como se dijo anteriormente, cobraron especial relevancia en los últimos tiempos e impactaron especialmente en la manera de entender y ejercer el derecho.

##### **4.1. Resolución 3401/17 del Ministerio de Educación de la Nación.**

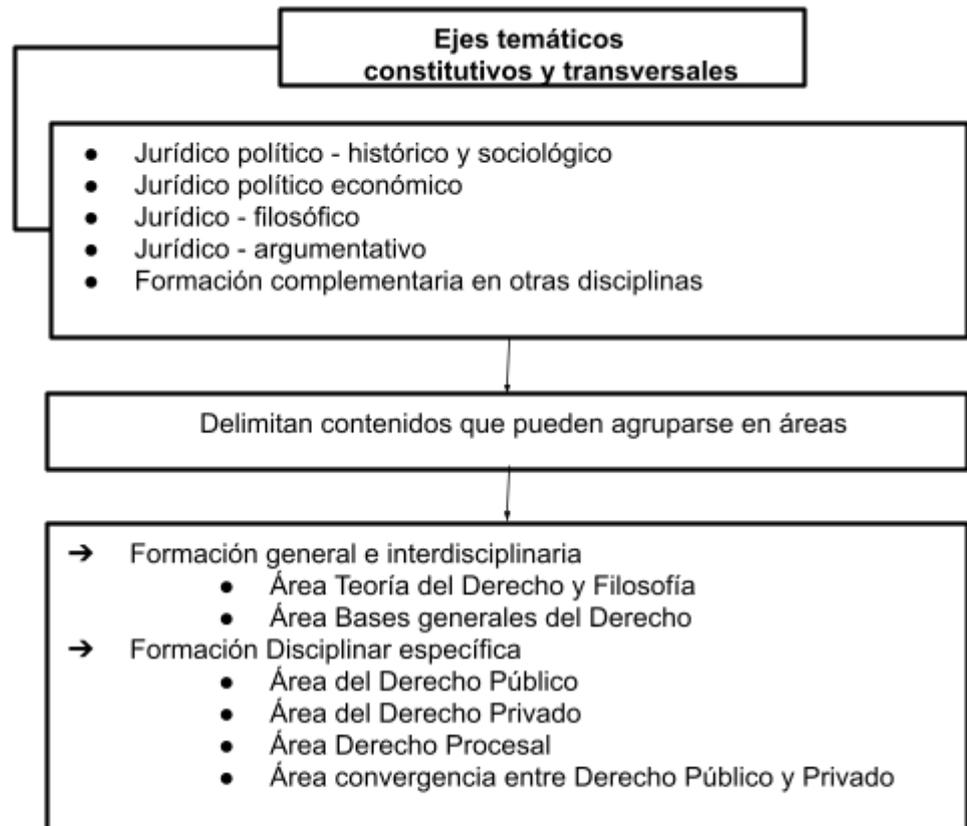
La Resolución N° 3246/15 del Ministerio de Educación de La Nación incorpora el título de abogado/a al Art. 43 de la Ley de Educación Superior, el cual dispone la adecuación de los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica de las carreras que puedan poner en riesgo la salud, seguridad, derechos, bienes y formación de habitantes, a las disposiciones del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

En septiembre de 2017, el Ministerio de Educación de la Nación publica la Resolución 3401/17, que dispone en su anexo I los contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima y criterios sobre intensidad de la formación práctica para la carrera de Abogacía, así como también las actividades reservadas para quienes hayan obtenido el título correspondiente.

Según la misma resolución:

Se adoptó una matriz de la cual derivan lineamientos curriculares y planes de estudios diversos, en la que los contenidos integran la información conceptual y teórica considerada imprescindible y las actividades para las cuales se desea formar; dejándose espacio para que cada institución elabore el perfil del profesional deseado. (ME, 2017, Res. 3401, Cons. 7)

En el Anexo I, se disponen los contenidos curriculares básicos y específicos de la formación disciplinar. Los contenidos considerados básicos son aquellos que deben asegurar la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan un desempeño profesional idóneo. En ellos, se enuncian cinco ejes constitutivos y transversales. Asimismo, estos ejes temáticos deben servir como orientación para delimitar los contenidos que ingresarán en las áreas centrales de formación en ciencias jurídicas y cada una, a su vez, tendrá derivaciones en distintos núcleos temáticos:



Los derechos humanos fueron incluidos de manera explícita en el eje temático “Formación Disciplinar específica” y, dentro de este, en el “Área Derecho público”.

Los contenidos enunciados como básicos en el tema fueron:

- Concepto, fundamento y principios básicos de los derechos humanos.
- Instrumentos internacionales de derechos humanos.
- Derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales en el derecho argentino.
- Derecho de las personas con discapacidad.
- Género.
- Sistemas y medios de protección.

En el mismo Área Derecho público fue incluido el Derecho Constitucional. Los contenidos allí enumerados fueron:

- Teoría constitucional.
- Supremacía constitucional y control de constitucionalidad.

- Estructura y contenido de la Constitución Nacional Argentina.

Por otro lado, en el “Área de Derecho Privado”, se incluye como contenido en las “Nociones elementales de Derecho Privado” el “Impacto del Derecho Internacional de los derechos humanos en el Derecho Privado”.

La perspectiva crítica en la enseñanza del derecho y, en particular, de los derechos humanos no surge de los estándares. Si bien se trata de contenidos mínimos esbozados de manera general para que cada universidad profundice en sus propios planes (sujetos luego a acreditación), lo cierto es que resulta contradictorio esgrimir que Abogacía es una carrera que “puede poner en riesgo de modo directo (...) los derechos de las personas” (Res. N° 3246/15) y que continúe la preocupación por ciertos contenidos mínimos (esgrimidos desde la dogmática jurídica), los que por sí mismos no garantizan acciones afirmativas de reversión de las desigualdades e injusticias sociales.

#### **4.2. Reuniones en la FCEyJ. Camino hacia la reforma del Plan de Estudios.**

Una vez instalada la necesidad de reforma del Plan a raíz de las nuevas disposiciones del ME para la acreditación en CONEAU, el equipo de gestión de la FCEyJ acordó con el Consejo Directivo postulados que luego darían sustento al fundamento del nuevo Plan de Estudios. Señalan Colombato y Marull (2019) de conformidad con la Res. 390/18-CS:

Surgieron de esas discusiones, algunas premisas que orientarían el proceso de modificación: la incorporación en forma transversal la temática de derechos humanos, el replanteamiento del perfil de los/las egresado/as de la carrera, la incorporación de autores/as, perspectivas teóricas, y experiencias ancladas en la región latinoamericana, la necesidad de fortalecer la formación práctica a lo largo de todo el trayecto académico. (p. 12)

Con esa base, se convocaron durante el 2017 una serie de reuniones de carácter presencial a los distintos claustros de la comunidad académica y a organismos vinculados al ejercicio profesional. Las reuniones fueron grabadas y se encuentran disponibles en la plataforma virtual de la Facultad. Con posterioridad a esos encuentros, se recibieron por correo electrónico diversos aportes y propuestas de docentes en torno a la estructura del plan, correlatividades, contenidos y orientaciones de tipo metodológico, para ser considerados en el proceso de reforma. Con estas premisas, se inició el debate de forma presencial.

Las reuniones fueron moderadas por el actual decano de la Facultad (en ese momento vicedecano de la Unidad Académica); la secretaria de Investigación y Posgrado, como coordinadora interna del Programa de adecuación del Plan de Estudios y el coordinador externo, elegido por el Consejo Directivo por haber participado en el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho<sup>10</sup>.

La coordinadora interna del Programa en cada reunión hizo la presentación de la necesidad de reforma del Plan de Estudios, no solo por ser una exigencia a todas las carreras de Abogacía, sino también por tener 35 años de vigencia sin modificaciones sustanciales. A su turno, el coordinador externo valoró el abordaje de la reforma curricular de manera participativa y explicó los condicionamientos que imponen los estándares mínimos aprobados en relación a los contenidos curriculares básicos, carga horaria y actividades reservadas a la profesión.

Las ideas disparadoras para el debate se centraron en las opiniones acerca de los alcances del título, el perfil profesional, contenidos y formas de abordarlos.

Si bien en la reunión con estudiantes y no docentes no se manifestaron preocupaciones en específico con relación a los derechos humanos, sí ocurrió con el Claustro Docente y surgió en la reunión celebrada con organismos vinculados al ejercicio profesional, la preocupación y necesidad de incorporar nuevas perspectivas teóricas en relación a los derechos humanos, aunque la misma no fuera expresada luego por escrito ni materializada en una propuesta concreta.

#### 1) Reuniones con las/os docentes

Se dividieron en dos: una para aquellas/os pertenecientes al área del derecho público y otra para quienes se desempeñan en el área del derecho privado. En cada caso, participaron 6 docentes.

En lo que respecta a derechos humanos, en el área del derecho público las intervenciones se centraron en el cambio necesario de los procesos de enseñanza-aprendizaje para que la modificación o adecuación de la currícula no se agote en ello y se avance hacia la revisión de las formas en que se produce. En ese marco, se recordó que el núcleo principiológico y axiológico tanto como contenido transversal como asignatura específica relativo a los derechos humanos y garantías debe guiar también las prácticas.

---

<sup>10</sup> En este ámbito se elaboraron y diseñaron los estándares de acreditación de Abogacía, que luego fueron abordados por el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN- y posteriormente aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación.

En correos electrónicos enviados posteriormente entre los docentes del área del derecho público, se planteó la necesidad de revisar los paradigmas presentes en la enseñanza del derecho y su colaboración con la reproducción de un orden social desigual y la gesta de los autoritarismos de los que fue objeto la sociedad latinoamericana, en general, y argentina, en particular. Así, se expuso un aporte concreto sobre el perfil profesional:

Incluir en el perfil que la carrera promueve/incentiva/desarrolla en el estudiantado durante su formación de grado una concepción amplia del derecho como fenómeno social que excede el sistema normativo positivizado y comprende las ciencias sociales en general, a través de cuyos contenidos y/o aportes el estudiantado analiza, comprende y actúa críticamente ante/sobre la realidad social.

El plan tiende a desarrollar en el/la egresado/a la aptitud ética, reflexiva y de adaptación innovadora para adecuarse a las nuevas demandas que los cambios económicos, políticos, sociales y culturales imponen a la profesión jurídica en el marco del respeto a los derechos humanos, las instituciones de la república y el desarrollo humano. (Docente de la Formación general e interdisciplinaria, comunicación personal, s/f)

Sin embargo, no se profundizó sobre cómo sería idealmente esa práctica esperada o sobre qué cuestiones debería ocuparse la facultad para que las mismas también evolucionen hacia formas más dialógicas y participativas, propias de todo derecho crítico y por supuesto, de abordaje problematizador de los derechos humanos.

También hubo reflexiones en torno al rol que han desempeñado históricamente agentes abogadas/os en los distintos procesos sociales que se han desarrollado en nuestro país, especialmente en lo relativo a los últimos crímenes cometidos por las dictaduras militares y la adscripción a modelos económicos liberales y extractivistas, contrapuestos a la ética profesional esperable de quienes se gradúan al menos de universidades públicas. Una de las causas que ha identificado para justificar el actual perfil de graduada/o más allá de lo que prescribe la currícula, es que se han invisibilizado el conjunto de luchas que han dado lugar a la conquista de derechos y sólo se “enseña” su resultado, es decir, la norma positiva. Enseñar “la punta del iceberg” e ignorar o invisibilizar las problemáticas que le dieron origen -y que muchas veces continúan vigentes-, las relaciones de poder que se conjugaron y cómo se abordaron es también agenda de los derechos humanos. Un docente del área del derecho público expresó por correo electrónico que:

El paradigma científico adoptado ha sido profundamente positivista y con ello es posible plantear todas las críticas epistemológicas ya conocidas a esta corriente de pensamiento (...). Se trata de un paradigma que, bajo el supuesto de la objetividad e imparcialidad del conocimiento, naturaliza o legitima las relaciones de poder que se construyen y se mantienen a través de ese extraordinario instrumento de cohesión/coacción social que es el derecho. (...) Lo que propongo es pasar de una carrera de derecho a una carrera de derechos; de un paradigma positivista centrado en la ley, a un paradigma subjetivista, centrado en las subjetividades jurídicas.

En ese sentido, creo que, en primer término, deberían incorporarse contenidos que pongan en relación las distintas luchas sociales que se vivieron en nuestra historia nacional con el modo en que esas luchas cristalizaron o no cristalizaron en la construcción de derechos. Dicho de otro modo, vincular de modo amplio y plural, los modos como el derecho es el resultado permanente de conflictos permanentes que se dan en el seno de una sociedad y su contexto sociohistórico. (Docente del área del derecho público, comunicación personal, octubre de 2017)

Lo expuesto por este docente se complementa en el mismo sentido con lo aportado vía mail por un equipo docente del área del derecho público, en el que se señala la importancia de incorporar explícitamente en la currícula la asignatura Derechos Humanos como tal o como profundización del tradicional derecho constitucional. Así, sostienen que:

Atento a las profundas implicancias normativas de la última reforma constitucional (...) resulta necesario incluir explícitamente en la currícula la asignatura de derechos humanos, en tanto asignatura autónoma, sea que lleve el nombre de derechos humanos o derecho constitucional II, que incorpore todos los contenidos curriculares pertinentes a los derechos (...). (Docentes del área del derecho público, comunicación personal, s/f)

También, de manera paralela, consideran necesario que el nuevo plan haga especial hincapié en la ética pública y jurídica, tanto en el perfil profesional como en la currícula, para que se aborde de manera específica y penetre verdaderamente en los modos de ejercicio profesional, pues la universidad toda y la carrera en singular deben constituirse al servicio de los problemas sociales. Señalan que:

Es bien sabido que la profesión jurídica, sea como docente, investigador, juez, funcionario, empleado judicial, procurador, o letrado, necesita proyectar pautas morales específicas de un accionar legítimo y válido. La universidad pública debe proveer a los estudiantes de un abanico de teorías morales que pretendan dar solución a los diversos problemas, debates, dilemas, y demás situaciones controversiales en las cuales la ética y el derecho se muestran en tensión. Al respecto de los recursos humanos capacitados para ello debiera atenderse a quienes estén involucrados actualmente en asignaturas afines en otras universidades o centros de enseñanza superior, así como incorporar agentes especialistas por su trayecto formativo docente en filosofía moral o ética pública. (Docentes del área del derecho público, 2017)

En el caso del área del derecho privado, como se dijo, asistieron a la reunión 6 docentes. Se dialogó sobre la importancia de modificar el perfil profesional, sobre la incorporación de la práctica profesional y determinar la cantidad horaria total de la carrera. También, se hizo mención a los estándares del documento que visibilizan temáticas que en ocasiones no están nominadas en los planes, como derechos humanos, género, derecho de consumidoras/es, etc. No obstante, la discusión se centró en la formación práctica, su implicancia en el marco de las exigencias que plantean los estándares y cómo se resolverá su implementación hacia adentro de la institución.

A las claras, el interés por los derechos humanos, su abordaje e implicancias que conllevan por ser una temática transversal a la totalidad de las asignaturas fue manifestado principalmente por docentes del área del derecho público. En las aportaciones, aparecen las críticas de la enseñanza jurídica tradicional, vinculadas a un marcado positivismo que se sostiene por el formalismo y dogmatismo imperante en las aulas de Abogacía.

Nótese que las reflexiones de los docentes señalan que la enseñanza de normas jurídicas despojadas absolutamente del contexto de creación como de aplicación, así como la invisibilización de muchas luchas que les dieron origen y de los sujetos destinatarios limitan de manera directa a quienes se forman en las aulas de Abogacía en su quehacer como agentes con potencial transformador. Además, fomenta el sostenimiento del *statu quo* y, por ende, las estructuras desiguales de poder que posibilitaron las violaciones a los derechos humanos más terribles que ha sufrido nuestro país en su pasado reciente. Es así, que la apuesta por la incorporación de la temática en la currícula va mucho más allá de lo netamente temático o de

contenidos, se trata de una apuesta a que el compromiso social sea en respeto de los valores e ideales éticos y democráticos.

Como se expone a continuación, los derechos humanos fueron receptados de manera explícita por el nuevo plan, a diferencia de su antecesor de 1995 y ha cambiado notablemente el perfil profesional esperable, los tipos de destrezas y aptitudes que se pretenden desarrollar mediante asignaturas de carácter práctico.

## **5. Los derechos humanos en el nuevo Plan de Estudios**

La estructura del plan se compone de una fundamentación seguida de sus objetivos y perfil profesional. Por último, se consigna la estructura curricular.

### **5.1. Fundamentación**

El Plan de Abogacía aprobado por Resolución 390 del Consejo Superior de la UNLPam previó como fecha de implementación el primer cuatrimestre del 2020.

Las consideraciones acerca de la necesidad de la reforma se centraron en lo expuesto precedentemente, esto es, los antecedentes institucionales de programas de modificación del Plan; los Planes Estratégicos y Planes de Desarrollo Institucional de la FCEyJ y de la UNLPam; los cambios legislativos sustanciales que operaron en el país en consonancia con las demandas de diversos movimientos sociales y, por supuesto, la manda de la Resolución N°3246/15 del ME, que incorporó el título de abogado/a al régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N°24.521, que devino en la fijación posterior de estándares mediante la Resolución N°3401/2017 del ME para la acreditación de las carreras de abogacía por parte de la CONEAU, la cual opera como instituto de regulación externo.

En relación a los derechos humanos, resulta importante destacar, por un lado, la necesidad de reforma del perfil profesional vinculado a las necesidades del entorno social:

Los/as egresados/as de Abogacía deben adquirir las capacidades adecuadas para enfrentar la aceleración del cambio social, tecnológico y organizacional de modo que puedan insertarse mejor en el mercado laboral, sin perder de vista el rol social que como profesionales del derecho les corresponde. (CS, 2018, Res. 390, p. 12)

Si bien el documento no especifica cuál es el rol social esperado o fomentado desde la propuesta curricular para abogadas/os de la facultad, podría decirse en relación a los objetivos y al perfil profesional que incorporan que se trata de una profesión orientada a la “acción”, al “hacer”. Sin embargo, cuando se refiere a los cambios, a las nuevas demandas o dinámicas sociales, siempre se piensa en profesionales capaces de “interpretar”, “reflexionar”, “comprender” o “adaptarse” a las mismas. No se visualiza como sujeto activo y promotor de esos cambios, que es la aspiración última de una Educación Plena en derechos humanos.

Toda educación cuyo eje transversal está constituido por los derechos humanos, tiende a formar a las personas en una filosofía y una concepción del mundo basada en los derechos inherentes a las personas, pero también enseña a ponerlos en práctica con una finalidad político-transformadora de aquellos espacios, situaciones, condiciones, que impidan u obstaculicen la práctica de los derechos humanos, tanto en el orden individual como social.

## **5.2. Objetivos del Plan y perfil profesional**

En el nuevo plan se redefinieron los objetivos, entre los que se encuentran los “institucionales”, que son acordes al Plan estratégico y Plan de Desarrollo Institucional de la FCEyJ del periodo 2018-2022. Algunos de ellos son: fortalecer la docencia integrada a la investigación y la extensión, dar respuestas a las necesidades y requerimientos del entorno, de los/as estudiantes y de los/as graduados/as, etc.

Además, entre los cinco objetivos del nuevo plan, se pretende estimular:

La promoción de una concepción amplia del derecho como fenómeno social que exceda al sistema normativo positivizado (...); el desarrollo de aptitud ética, reflexiva y de adaptación innovadora para adecuarse a las nuevas demandas que los cambios económicos, políticos, sociales y culturales imponen a la profesión jurídica en el marco del respeto a los derechos humanos, las instituciones de la República y el desarrollo humano; la comprensión de las responsabilidades sociales, políticas y éticas que involucra el campo de actuaciones profesional, cuyo horizonte es el de contribuir con la ciudadanía en la vigencia plena de los derechos humanos y de las instituciones democráticas, y a la resolución de conflictos en el marco del estado de derecho. (UNLPam, CS, 2018, Res. N° 390, p. 9)

Los primeros dos objetivos son receptados en su totalidad de los aportes realizados por una docente de la Formación general e interdisciplinaria. Puede sostenerse, entonces, en esta instancia, que, desde lo formal y normativo, el nuevo diseño curricular busca formar profesionales con compromiso social y con intención de transformar la realidad en pos de defender la vigencia y ejercicio de los derechos humanos.

Aunque no se haya profundizado sobre el papel activo que las/os profesionales de la abogacía deberían tener para contribuir a la disminución de las desigualdades sociales en el acceso a derechos, de igual manera el cambio es radical. Ya no se pretende educar profesionales como meros/as operadores/as y técnicos/as de las leyes, sino que se busca fomentar la empatía y capacidad de garantizar el real acceso al derecho de cualquier persona. Esto contribuye a una ampliación de la ciudadanía y puede incentivar el uso del derecho para la mejora de las condiciones de vida de los sectores postergados.

El nuevo plan adopta un perfil generalista, pero basado no sólo en el dominio de contenidos -como el anterior-, sino en el desarrollo de capacidades “para enfrentar la aceleración del cambio social, tecnológico y organizacional de modo que [las/os abogadas/os] puedan insertarse mejor en el mercado laboral, sin perder de vista el rol social que como profesionales del derecho les corresponde” (CS, 390-18:9).

La enumeración de las características del perfil de abogado/a a que antes se apuntaba se amplió y llenó de contenido. Se busca la formación de agentes humanistas, interesados/as en conocer y comprender una realidad reconocida como dinámica; orientados/as al bien común, a la justicia y a la verdad, que desde su función en la vida jurídico-política de la sociedad propicien, aseguren y defiendan un modelo de organización social más justo (Molina Contreras, 2007).

Todos estos son cambios importantes porque alteran la forma en que se concibe el derecho en la FCEyJ. Se intenta ahora abandonar la tradición del currículum prescripto como cristalización de una sumatoria de compartimentos estancos del derecho y se lo asimila con una perspectiva dinámica en donde existe relación entre disciplinas<sup>11</sup>. Asimismo, la innovación en la exigencia de los estándares en relación a la necesaria formación práctica insta a repensar nuevas formas de enseñar y aprender el derecho que incluyan el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica.

---

<sup>11</sup> Esto es posible en gran parte, porque muchas de las asignaturas del plan anterior fueron desdobladas y se mantuvo su planta docente. Asimismo, en estos casos cabe aclarar que el Plan referencia ahora a este grupo de asignaturas como “unidad pedagógica”.

El nuevo perfil y los objetivos del plan son alentadores en relación al anterior. Sin embargo, como se sostuvo supra, la nueva perspectiva de los derechos humanos necesita no sólo actitudes teóricas ante la realidad social, sino recuperar también la necesidad de la acción política en busca de transformaciones sociales que pretendan equidad en todos los ámbitos. Paradójicamente, como señala Herrera Flores (2008), en concomitancia con la proliferación de tratados, protocolos, convenciones y leyes que reconocen derechos se ha profundizado cada vez más la desigualdad. Por tanto, si estos derechos no van acompañados de políticas de desarrollo equitativas y no existe ni se fomenta un “intervencionismo humanitario llevado a cabo por los propios agentes sociales, todo conocimiento y reflexión sobre la realidad deviene en abstracto” (p. 65). Las prácticas comunitarias -asignatura introducida en la primera reforma del plan, más allá de que la “acción” se deba fomentar de manera transversal- tienen el potencial de vincular al estudiantado con las problemáticas sociales que interpelan a las perspectivas críticas del derecho y de los derechos humanos.

### 5.3. Estructura curricular

La estructura curricular del nuevo plan contiene 7 bloques con 47 materias obligatorias<sup>12</sup> y una carga horaria de 3076 horas, distribuidas en 7 asignaturas correspondientes a la formación general e interdisciplinaria, 26 obligatorias relacionadas a la formación disciplinar y 12 sobre formación práctica, además de las Prácticas Comunitarias, Taller de Metodología y Trabajo de Investigación y el taller de pasantías supervisadas con carácter optativo.

<b>Ejes</b>	<b>Espacios curriculares</b>	<b>Cantidad de horas</b>
Formación general e interdisciplinaria	7	574
Formación disciplinar en el área del Derecho Público	9	700
Formación disciplinar en el área del Derecho Privado	11	770
Formación disciplinar común en Derecho Procesal	2	168

<sup>12</sup> El anterior plan tenía 33 asignaturas.

Formación disciplinar área de convergencia entre el Derecho Público y Privado	3	196
Formación práctica común	15	512
Electivas		56
Prácticas Comunitarias supervisadas		40
Taller de Metodología y Trabajo de Investigación		40
Taller de pasantías (optativa)		20
<b>Total de horas</b>		<b>3076</b>

La carga horaria por años se distribuye de la siguiente manera:

<b>Año</b>	<b>Carga horaria</b>
Primer año	524
Segundo año	574
Tercer año	602
Cuarto año	644
Quinto año	732
<b>Total de horas</b>	<b>3076</b>

Fuente: Documento Plan de Estudios. FCEyJ-UNLPam (2018).

Como puede observarse, al igual que el plan anterior, la carga horaria anual se va incrementando a medida que avanza el trayecto académico. De nuevo, sin pretender ahondar en la cuestión, no puede dejar de señalarse que, independientemente de la adaptación que supone el primer año como transición entre la educación media y la universidad, la sobrecarga horaria en los últimos años de carrera perjudica la continuidad de los estudios, en especial a quienes trabajan y tienen a su cargo tareas de cuidado<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Anualmente, se realiza en el marco de la asignatura “Sociología Jurídica” -5º año-, una encuesta que revela, entre otras cosas, la situación laboral del estudiantado. En el 2020, más del 50% trabajaba y en el 2021, más del 35%. Algunas personas perdieron su empleo debido a la pandemia. Asimismo, el 45,2% en 2020 declaró que

### **A modo de cierre**

A 25 años de la creación de la carrera, cabe señalar que su desarrollo no ha sido lineal. Como pudo observarse, este proceso social ha mostrado la consistencia de la propuesta formativa y su jerarquización a lo largo del tiempo: actualmente, Abogacía es la carrera que condensa la mayor cantidad de estudiantes de la Universidad.

La masividad trae aparejada también el mayor conocimiento social y cierto reconocimiento simbólico en los vínculos que se establecen en distintos campos de intervención profesional.

Fue así que, a la hora de repensar la nueva currícula como primer diseño propio de la facultad (hasta el año 2020, tenía vigencia el Plan de Estudios de la UNLP), se consideraron los lineamientos impuestos por el Ministerio de Educación, que decide primero incorporar la carrera al Art. 43 de la Ley de Educación Superior y los estándares para la acreditación ante CONEAU después. También se recogió el diagnóstico previo desarrollado en el primer programa de reforma, en el Plan Estratégico y de Desarrollo Institucional de la Facultad.

El nuevo Plan es superador en muchos aspectos. Por un lado, se abandonó el perfil de abogada/o técnica/o propio del ejercicio profesional liberal para vincularlo con las necesidades sociales y nuevos actores posibles como destinatarios de la labor profesional, no necesariamente con capacidad económica.

En cuanto a la estructura, se pretendió superar el diseño fragmentado que caracterizaba al currículum anterior, para conducirlo hacia un currículum integrado en el que se aspira a vincular de manera dinámica a las disciplinas (Bernstein, 1990). Una de las estrategias (ya prevista en los estándares para la acreditación) fue agrupar asignaturas con grados de afinidad temática en áreas, las cuales se pretende que sostengan lógica interna. Más allá de los saberes, será un gran desafío el abordaje institucional para promover el diálogo *inter* y *extra* cátedras para lograr relaciones recíprocas encaminadas al trabajo en equipo, en especial, cuando existen ejes transversales explicitados en el plan, tales como los derechos humanos y otros invisibilizados, como la perspectiva de género.

---

tuvo que suspender la continuación de los estudios universitarios; las principales razones de suspensión fueron razones familiares, de salud, maternidad y el cuidado de personas menores a cargo. Para más datos: Actas IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, ponencia de Bustos, Valderrey y Zaikoski. <https://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ENSE%C3%91ANZA-DERECHO.pdf> pp. 375-381

Por otro lado, el currículum incorpora a los derechos humanos como asignatura específica y eje transversal. La novedosa y poderosa innovación conlleva otro sinnúmero de desafíos. En primer lugar, debe existir un consenso sobre el concepto mismo de derechos humanos y el efecto que traduce al permear el currículum en relación al abordaje de los contenidos. En segundo lugar, exige una reflexión en el campo de la práctica, es decir, en los modos en que se conducen las relaciones entre enseñanza-aprendizaje. La sola mención a los derechos humanos como contenido y como eje transversal no impacta automáticamente en la práctica docente y en las nociones que guían el quehacer de la comunidad académica. En tercer lugar, y en vínculo con la temática, el nuevo Plan procura el fortalecimiento de la concepción crítica del derecho y el estímulo de la investigación jurídica para resolver los problemas sociales. Esto también conlleva un cambio de paradigma en la concepción misma del derecho y de su enseñanza, lo que no se logrará si no es constituyendo alianzas con el cuerpo docente en pos de estos objetivos. En cuarto lugar, la máxima que plantea la Educación en derechos humanos, esto es, educar para transformar las desigualdades sociales que se traducen en el no acceso al ejercicio efectivo de los derechos, no está explicitada en el diseño. Por último, tampoco se observa una perspectiva de género, pues jerárquicamente la categoría analítica está ubicada como una temática más dentro del área de Derecho Público, pero se trata de un área tan transversal al currículum como lo constituyen los derechos humanos.

Los desafíos que plantea el nuevo Plan de Estudios son enormes, pero sin dudas conforma un avance superador que permitirá -si existe una política institucional en este sentido- progresar en la inserción real y comprometida de la comunidad académica de Abogacía en las problemáticas sociales locales y regionales para estudiar, diagnosticar y contribuir positiva y activamente a disminuir las desigualdades.

## CAPÍTULO VI

### Análisis de los programas de estudios

#### Introducción

La mera presencia de los contenidos en los programas de estudio no garantiza la forma de su abordaje (profundo, reflexivo o superficial) como tampoco la cantidad de tiempo destinado a ello.

Este apartado pretende aportar reflexiones sobre los programas de estudio de las asignaturas Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho constitucional y Taller de Jurisprudencia desde el punto de vista formal o curricular.

Ya se definió el currículum en el Cap. III como un proyecto político-institucional que establece acuerdos en torno a qué conocimiento es legítimo para ser enseñado y aprendido. Asimismo, en relación a los programas de estudio como parte integrante de un currículum más amplio, se incluyen decisiones metodológicas, pautas didácticas, pedagógicas y de evaluación conforme a los objetivos que se proponga el cuerpo docente de una asignatura.

Estos programas -al igual que el currículum amplio que integran- tampoco son neutrales en cuanto a su contenido. Siempre condensan decisiones sobre los saberes mínimos: cuáles ingresan y cuáles no; cuáles son negociables y cuáles no; existencia o no de ejes transversales en la formación, objetivos, bibliografía; cuál es obligatoria; cuál complementaria, etc. Siempre el currículum formal es el resultado de negociaciones y acuerdos sobre qué es el derecho, cómo enseñarlo y la finalidad de la formación en general y específica.

Como se dijo en el Capítulo III al abordar las teorías críticas del currículum, la selección expresada en la presencia o ausencia de contenidos y las relaciones que de ellos derivan entrañan operaciones de poder. Poder que se expresa en la selección y jerarquización de determinados temas y capacidades frente a otros en el dispositivo curricular. En términos de Bernstein (1990), el Plan condiciona el contenido instruccional y regulativo que se plasmará en los programas. Mientras el discurso instruccional fija los conocimientos y capacidades consideradas legítimas para ser transmitidas y enseñadas a fin de lograr una titulación, el discurso regulativo es el que circula en el ámbito de la socialización de valores, conductas, expectativas culturales y formas propias que asume la identidad profesional. Mientras el primero se encuentra formalizado en el currículum explícito, el segundo opera en el campo de

las prácticas, propio del currículum oculto (Jackson, 1992). Estas serán analizadas en el capítulo siguiente.

En referencia al género, de manera acotada, se puede decir que desde lo formal los estándares no otorgan la jerarquía que los estudios sobre la temática han alcanzado en la actualidad, incluso, con importancia reconocida legislativamente. Se puede mencionar, por ejemplo, la ley 27499 [Ley Micaela] que establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Por tratarse de una temática que debería ser tan transversal a la currícula como los derechos humanos, su mera asociación a la protección especial de la que deben gozar los colectivos vulnerados quita relevancia a las múltiples desigualdades (en todos los ámbitos) que sufre la mitad de la población, esto es, mujeres y colectivos no binarios.

### **1. Los programas del nuevo Plan**

La implementación del nuevo Plan de Estudios conllevó, además, la adecuación de otras normativas (vg. el Régimen de Enseñanza) para acreditar la carrera ante la CONEAU.

Por otra parte, el nuevo plan busca incentivar prácticas pedagógicas novedosas superadoras de la enseñanza tradicional del derecho (ligada al dogmatismo y formalismo jurídico que han caracterizado a las clases magistrales). Así lo expresa en su fundamentación: “La dinámica de nuestra comunidad regional (...) impone la urgencia de una modificación en el modo de enseñar y aprender el derecho para dar respuestas eficaces a las demandas de la sociedad” (CS, 2018, Res. 390, p. 7). En el mismo sentido, en otro apartado sostiene que “los/las profesionales del derecho se encuentran llamados a dar respuesta a los desafíos que el devenir social les impone, lo que supone interpelar los métodos tradicionales de enseñanza del derecho” (CS, 2018, Res. 390, p. 8).

Los programas analíticos de las asignaturas correspondientes al Plan de Estudios de Abogacía vigente hasta 2019 se limitaban en general a enunciar contenidos clasificados por unidades temáticas, bolillas o áreas bien delimitadas. Al final, se esbozaba un listado de bibliografías, algunas de carácter obligatorio y otras complementarias.

Las nuevas programaciones quedaron sujetas, al igual que el Plan, a los estándares para la acreditación de Abogacía dispuestos en el Anexo IV de la Resolución 3401/17 del Ministerio de Educación. Este indica en su punto II, inciso 3 que “las asignaturas deben

contar con un programa que contenga objetivos, contenidos, carga horaria, descripción de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodología con la cual se desarrollará y sistemas de evaluación acorde a los objetivos y a la metodología” (p. 14). Asimismo, también refiere a contenidos mínimos que cada espacio curricular deberá respetar, lo que hizo la facultad en algunos espacios de manera fiel.

En base a esta exigencia, el Consejo Directivo de la FCEyJ dictó la Resolución 268/18, por la que se aprueba el “Régimen Académico general de las carreras de pregrado y grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam”. En el Capítulo XI, Arts. 71 y ss. se establece una serie de características mínimas que deben reunir los programas de estudio de las asignaturas que se pongan a consideración del cuerpo del Consejo Directivo, a saber:

- Carátula.
- Ubicación de la asignatura dentro del currículum.
- Régimen.
- Modalidad.
- Carga horaria.
- Objetivos.
- Contenidos mínimos.
- Programa analítico.
- Bibliografía.
- Metodología con la cual se desarrollará.
- Descripción analítica de las actividades teórico y/o prácticas.
- Sistema de evaluación. (Consejo Directivo-FCEyJ, 2018, Res. 268, pp. 19-20)

En el Anexo II de la resolución citada, se consigna un modelo de presentación y en el Anexo III un instructivo para su confección.

Se observa que, en principio, se solicita a las cátedras pensar y exponer objetivos y metodología con la que se desarrollarán los contenidos, con lo cual, al menos se propone que

se lleguen a acuerdos básicos que luego deberán ser aprobados por el Consejo Directivo. Ya no alcanza con cumplir las tradicionales “clases magistrales”, sino que además se insta a pensar y formalizar una planificación que exprese al menos una búsqueda de otros mecanismos para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## **2. Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho constitucional y Taller de Jurisprudencia.**

Con el nuevo Plan de Estudios, la asignatura Derecho Constitucional del Plan de 1995 que tenía una carga horaria de 96 horas, se desdobló en tres: Derechos Humanos y Garantías Constitucionales (1° año, segundo cuatrimestre), Derecho constitucional (2° año, primer cuatrimestre) y Taller de Jurisprudencia (2° año, primer cuatrimestre) y aumentó sustancialmente la carga horaria total. Las tres materias constituyen lo que el Plan ha denominado “unidad pedagógica”, cuyo dictado se encuentra a cargo del mismo equipo docente.

Cuadro comparativo de asignaturas

<b>Plan 1995 - Horas - Ubicación</b>		<b>Plan 2020 - Horas – Ubicación</b>	
Derecho Constitucional	96 horas	DDHH y Garantías Constitucionales	56 horas
			1° Año, 2° Cuat.
		Derecho Constitucional	56 horas
			2° Año, 1° Cuat.
	2° Año, 1° Cuat.	Taller de Jurisprudencia	28 horas
			2° Año, 1° Cuat.
<b>Total de horas</b>	<b>96</b>		<b>140</b>

Elaboración propia.

Fuente: Planes de Estudios de Abogacía de 1995 y 2020 (Consejo Superior-UNLPam, 2018, Res. 390, pp. 17-18).

Los contenidos mínimos, tanto de “Derecho constitucional” como de “Derechos Humanos y Garantías Constitucionales” se corresponden en su totalidad con los esbozados en el Anexo I de la Resolución Ministerial 3401 (Ministerio de Educación, 2017, Anexo I, pp. 3-4) que fueran complementados por la Resolución 390 del Consejo Superior de la UNLPam que aprueba el Plan. No ocurre lo mismo con Taller de Jurisprudencia, asignatura que no estaba en el plan de 1995 y tampoco fue una sugerencia nacida de los estándares de acreditación.

La resolución ministerial pareciera reproducir las tradiciones de la enseñanza legal, basada en la normativa y las formas jurídicamente válidas de interpretación y aplicación. El enciclopedismo que caracteriza a la enseñanza legal invisibiliza los contextos diversos en los que el derecho debe ser usado para resolver conflictos individuales que asumen formas variadas en relación a las interseccionalidades de factores que los atraviesan. Por ello, se sostiene que la transversalidad de miradas, enfoques o perspectivas emancipadoras de derechos humanos provee un capital al estudiante que posibilitará un aporte de soluciones diversas e igualmente justas para abordar los conflictos que se le presenten.

Justamente, la primera crítica que se efectúa al formalismo y dogmatismo jurídico es el estudio de la norma desvinculada de su contexto de surgimiento y aplicación. Se reconoce que, aunque de manera sutil se ha morigerado el formalismo que impera en la Resolución del Ministerio de Educación, por ejemplo, el Programa de Derechos Humanos y Garantías Constitucionales refiere a las fuentes que dieron origen al reconocimiento de derechos humanos en instrumentos escritos (generalmente, demandas de movimientos sociales o visibilización de grupos que presentan limitaciones en el disfrute de sus derechos, garantías o libertades), para aproximarse a la superación del modelo tradicional.

### **3. Derechos Humanos y Garantías Constitucionales**

Se trata de una materia correspondiente al primer año y segundo cuatrimestre. Tiene dos asignaturas correlativas: Introducción a la Sociología e Historia de las Instituciones.

El programa analítico aprobado por Res. 356/18 del Consejo Directivo se subdivide en tres partes: Principios fundamentales de Derechos Humanos y garantías; Derechos fundamentales y Sistemas y medios de protección.

### **a. Contenidos mínimos**

Los contenidos mínimos de la asignatura se corresponden en su totalidad con los esbozados en el Anexo I de la Resolución Ministerial 3401 (Ministerio de Educación, 2017, Anexo I, pp. 3-4), que fueran complementados por la Resolución 390 del Consejo Superior de la UNLPam que aprueba el Plan. Estos son:

- Concepto, fundamento y principios básicos de los derechos humanos.
- Contexto de surgimiento. Diferentes modelos teóricos.
- Clasificación de derechos y normas. Principales derechos humanos. Obligaciones estatales.
- Derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales en el derecho argentino.
- Declaraciones, derechos y garantías en la Constitución Nacional.
- Neoconstitucionalismo y garantismo: la fuerza normativa de la Constitución.
- Validez, aplicabilidad y eficacia en el Estado constitucional de Derecho. Obligaciones estatales.
- Los derechos humanos de colectivos especialmente vulnerables. Derechos de las personas con discapacidad. Género.
- Sistemas y Medios de protección. Derecho procesal constitucional y procesos constitucionales. (Consejo Superior-UNLPam, 2018, Res. 390, pp. 17-18)

Según se desprende de los contenidos, los derechos humanos serán tratados desde perspectivas que, sin abandonar las nociones que los fundamentan y dan soporte convencional a la Constitución Nacional, visibilizan la tensión que experimenta la universalidad al abordar la eficacia en el ejercicio de los derechos por parte de colectivos en situación de vulnerabilidad.

Luego de los contenidos, en el programa de la asignatura se presentan los objetivos generales, seguidos de los específicos. Estos últimos se planifican en función de las tres partes en que está dividida la asignatura y, a su vez, se corresponden con las diferentes unidades en las que están organizados los contenidos.

## **b. Objetivos**

Los objetivos generales dan cuenta de la finalidad perseguida de:

Analizar el fundamento de la filosofía política de los derechos, sus fuentes normativas y las instituciones constitucionales; conocer el sistema de derechos constitucionales y humanos y sus aspectos regulatorios en el derecho constitucional argentino y en los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos; estudiar los medios básicos de tutela y protección de derechos. (Res. 356/18- CD FCEyJ, p. 4)

De los objetivos generales no puede presumirse la asunción de una perspectiva curricular crítica o de abordaje crítico de los derechos. Amén del “análisis” de la filosofía política de los derechos (objetivo 1), los verbos “conocer” y “estudiar” no denotan ninguna actitud crítica o problematizadora de la regulación constitucional, sus orígenes o los debates en torno a los mismos.

En los objetivos específicos se desagregan los generales en función de las unidades de estudio de la materia. En algunos de ellos se observa la expectativa de que el estudiantado desarrolle capacidad crítica o problematizadora ante situaciones particulares más allá de conocer el contenido de los instrumentos de derechos humanos y las obligaciones que de ellos derivan para el Estado argentino.

Particularmente, en la parte general, el objetivo 8 parece otorgar mayor dinamismo a la búsqueda de habilidades por parte de los estudiantes, pues se refiere a las pautas interpretativas de la teoría jurídica y la jurisprudencia. Sin perjuicio de ello, el resto de los objetivos no dejan de presentarse vinculados al dogmatismo propio de las teorías tradicionales, pues más allá de que se persiga “conocer”, “desarrollar” o “exponer” implicancias jurídicas de los derechos, no dejan de esbozarse como alcances y efectos de las normas y sus reglamentaciones, o bien, profundizar sobre las reglas típicas de la argumentación jurídica tradicional.

Incluso, en referencia a derechos que pueden tener consecuencias especiales para grupos en situación de vulnerabilidad (como los derechos a la propiedad, libertad de comercio o del trabajo, salud, vivienda o educación) se presentan de manera general, refiriendo a sus particularidades conceptuales. Estos derechos tienen improntas particulares, pues han derivado de luchas colectivas trascendentes que, desde las perspectivas críticas, no pueden ser omitidas. Sin perjuicio de ello, la praxis de la planificación -es decir, las clases- tienen gran potencialidad para profundizar en ello.

Especial mención le cabe al objetivo específico que reza “Exponer las reglas y principios por las que el derecho busca proveer de una tutela diferenciada a personas y grupos vulnerables o desventajosos”. Este ítem, que a mi criterio debería ser tratado como transversal a los demás, es el que habilita el tratamiento crítico de cada derecho, posibilita cristalizar la selectividad histórica del acceso al sistema jurídico y judicial y su grado de responsabilidad en el sostenimiento de las desigualdades sociales.

### **c. Metodología**

Se previó un desarrollo de cursada teórico-práctica de conformidad con los estándares de acreditación que impulsan mayor carga horaria en clases prácticas. En las clases teóricas, las/os docentes realizarán los desarrollos teóricos de los diferentes temas apoyados en herramientas multimedia, complementados con guías de lectura, fichas de textos, trabajos prácticos y espacios de tutorías y atención de consultas. Por su parte, las actividades prácticas tendrán como objetivo la integración de contenidos con casos prácticos que presenten problemas, en los cuales se puedan aplicar las herramientas conceptuales y argumentativas que progresivamente se vayan incorporando.

Las clases prácticas presentan un grado de horizontalidad que muchas veces está ausente en la educación jurídica tradicional. En este sentido, se propone una pluralidad metodológica que resulta conveniente citar, pues en muchas ocasiones dentro de las aulas de derecho no se profundiza este tipo de planificación:

- Exposiciones con casos hipotéticos en donde se promueva el debate a partir del método socrático (interrogatorios libres para reconocer colectivamente el funcionamiento de los conceptos y categorías de análisis).
- Análisis de casos jurisprudenciales y temas de actualidad en el que se priorice la faz dinámica de los derechos y garantías constitucionales.
- Guías colectivas: se trata de palabras clave, “tips”, cuadros sinópticos que den cuenta de los aportes del estudiantado en la clase ante los elementos normativos analizados.

- Simulaciones guiadas: mediante técnicas áulicas que promuevan juegos de roles se propenderá a explorar las distintas dimensiones que operan en el análisis de casos.
- Elaboración de un trabajo final en el que cada estudiante, a partir de un tema asignado, pueda realizar una monografía que dé cuenta del estado actual de la cuestión y reflexione fundadamente sobre los aspectos más relevantes. (Res. 356/18-CD FCEyJ, p. 13)

Es auspicioso que se propongan cambios en la forma de planificar estrategias de trabajo áulico distantes de las tradiciones que han impregnado la enseñanza de la abogacía. El trabajo grupal, en general, fomenta procesos de aprendizaje a partir del diálogo y la cooperación; alienta el pensamiento y criterios propios; a la vez que promueve intercambios horizontales y debates entre pares con el fin de adquirir capacidades, aplicar estrategias de análisis crítico y formación de posiciones argumentadas.

#### **d. Evaluación**

El sistema de evaluación se ajusta a lo previsto en el régimen académico de la facultad (CD-FCEyJ, 2018, Res. 268).

### **4. Derecho Constitucional**

Derecho Constitucional es una asignatura de Abogacía del segundo año, primer cuatrimestre. Es correlativa de Derecho Político e Historia de las Instituciones, ambas de primer año.

La carga horaria total reúne 56 horas, distribuidas en 28 clases de dos horas cada una.

El programa aprobado por Resolución 359/18-CD-FCEyJ está dividido en 16 unidades, cada una de las cuales tiene objetivos específicos propios.

### **a. Contenidos mínimos**

Los contenidos mínimos de la asignatura se corresponden en su totalidad con los esbozados en el Anexo I de la Resolución Ministerial 3401 (Ministerio de Educación, 2017, Anexo I, p. 4), que fueran complementados por la Resolución 390 del Consejo Superior de la UNLPam que aprueba el Plan. Estos contenidos abarcan:

- La teoría constitucional y el derecho constitucional.
- Organización política e institucional del Estado. El estado constitucional argentino, características, régimen vigente. Conformación del Estado en Argentina. Antecedentes históricos y legislativos de nuestro sistema político y constitucional.
- La Constitución argentina: antecedentes y fuentes. Estructura y contenido.
- El poder constituyente de la Constitución Nacional. La reforma de la Constitución Nacional
- Supremacía constitucional. Control de constitucionalidad.
- Organización de los poderes nacionales, provinciales. Autonomía municipal. Intervención federal.
- La crisis de la Constitución: La discontinuidad constitucional. La doctrina de facto. (Consejo Superior-UNLPam, 2018, Res. 390, p. 17)

### **b. Objetivos generales**

- Conocer las bases normativas y los principios jurídicos del funcionamiento del sistema constitucional.
- Comprender los derechos en su faz dinámica, con particular referencia a la teoría y la práctica del control de constitucionalidad y convencionalidad.
- Conocer el funcionamiento de los distintos poderes y órganos de la Constitución Nacional y los principios y reglas que regulan su actividad.

### **c. Objetivos específicos**

- De conocimiento:
  - Conocer los principios constitucionales que sirven de base al sistema constitucional argentino.
  - Conocer la organización y los límites del sistema constitucional argentino.
  - Conocer el sistema de derechos constitucionales y humanos y sus medios de protección.
- De habilidades y actitudes:
  - Detectar, analizar y establecer distintas vías de solución para resolver problemas de derecho constitucional.
  - Interpretar el derecho constitucional actual en el contexto de la práctica constitucional argentina, identificando y reconociendo los temas jurídicos en los debates de actualidad y argumentando sobre ellos, empleando de manera precisa el Derecho aplicable. (Consejo Directivo-FCEyJ, 2018, p. 4)

Los objetivos específicos de esta asignatura (más allá de estar desagregados por unidad de estudio) muestran que las expectativas de la cátedra están orientadas a contribuir en dos planos: por un lado, al conocimiento de los principios y organización constitucional, así como de los medios de protección y, por otro, de contribuir a lograr la construcción de habilidades y actitudes de los estudiantes de razonamiento ante situaciones que comprometan el orden constitucional.

De todas formas, no se aparta de lo esperable en cualquier paradigma de enseñanza tradicional del derecho. “Emplear de manera precisa el derecho aplicable” es justamente lo que proponen las tradiciones formalistas y dogmáticas de enseñanza de la Abogacía. El derecho corresponde a lo que la norma dice y se presume su neutralidad y objetividad.

En la mayoría de los objetivos específicos esbozados para cada unidad del programa, se reconocen verbos que denotan una verticalidad áulica, centrada en el protagonismo docente: “exponer”, “desarrollar”, “mostrar”, “presentar”, “estudiar”. Otros, podrían señalar la expectativa de lograr capacidades en términos de “conocer” y “analizar”. Estas presuponen una actitud activa del estudiantado frente a situaciones hipotéticas presentadas.

#### **d. Metodología y evaluación**

La metodología y evaluación previstas son idénticas a la asignatura Derechos Humanos y Garantías Constitucionales (ver supra).

### **5. Taller de Jurisprudencia**

El taller de jurisprudencia es una asignatura novedosa, incorporada al nuevo plan de estudios de la Facultad. Esto quiere decir que, además de no haber estado en el plan de 1995, tampoco es una sugerencia nacida de la Resolución del Ministerio de Educación relativa a los estándares para la acreditación de Abogacía N° 3401/17.

Se trata de una materia cuatrimestral, diseñada para una cursada de carácter presencial. Tiene como correlativas Introducción al Derecho, Derechos Humanos y Garantías Constitucionales y el Taller de argumentación jurídica y Debate.

La carga horaria total es de 28 horas durante el cuatrimestre, distribuidas en 14 clases semanales de dos horas de duración cada una.

#### **a. Contenidos mínimos**

Los contenidos mínimos aportan a la práctica profesional relativa a la lectura y análisis de jurisprudencia; razonamiento judicial y práctica judicial; interpretación judicial; interpretación jurídica constitucional y convencional, y el análisis de la jurisprudencia como discurso argumentativo (Res. 363/18-CD-FCEyJ).

#### **b. Objetivos generales**

Los objetivos generales plasmados en la Resolución de aprobación del programa N° 363/18-CD-FCEyJ incluyen el desarrollo de competencias. En estos, se explicitan como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje el incentivo áulico de la reflexión; la indagación; la lectura de jurisprudencia y doctrina desde una postura crítica, y el desarrollo de actitudes propias de la resolución autocompositiva de conflictos, como la escucha atenta, el respeto por las posiciones y pretensiones diferentes, la tolerancia y la ética profesional.

Asimismo, los objetivos específicos están presentados “desde” las/os estudiantes. Es decir, qué es lo que se espera que este grupo alcance al finalizar el recorrido académico de la

asignatura. Es interesante visualizar cómo esta propuesta está diseñada a partir de aspiraciones que ponen en el centro al estudiantado como grupo activo. Se espera que “conozcan” diferentes estructuras formales de distintas producciones jurídicas, pero también que puedan “comprender” y “analizar” los diferentes criterios que inciden en las decisiones. En estos análisis es esperable que, si se efectúan desde la crítica jurídica, se puedan identificar diferentes variables consideradas en cada decisión, que puedan complementar y enriquecer a las normas positivas para acercarse a los ideales de justicia y equidad conforme al paradigma de los derechos humanos.

### **c. Metodología**

En este taller, se otorga especial relevancia a la adquisición de competencias por parte del estudiantado en relación a “la lectura reflexiva y crítica, redacción clara, expresión con lenguaje técnico jurídico; reconocimiento, búsqueda y empleo de material de consulta propio de la disciplina” (Res. N° 363/18-CD-FCEyJ, p. 9).

La modalidad de trabajo prevista es el formato taller. En él, se analiza la jurisprudencia, sus cambios, continuidades y contradicciones sobre un mismo tema jurídico, a los fines de discutir en grupo las formas que adopta la argumentación jurídica y analizarla críticamente.

### **Reflexiones finales**

Las consideraciones que se realizaron tuvieron en miras señalar las perspectivas desde las cuales se piensa y escribe el currículum formal. Desde ya, la Resolución Ministerial N° 3401/17-ME es reproductora de las tradiciones que han impregnado el currículum de la carrera de Abogacía. Esas mismas son denunciadas como reproductoras del orden y las desigualdades sociales, difícilmente compatibles con la noción de derechos humanos.

En oportunidad de reformar el plan y de adecuar posteriormente los programas de estudio, se ha apuntado, de manera más o menos explícita, a incentivar a las cátedras a pensar y plasmar en sus currículas nuevos mecanismos que incidan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el objetivo de formar profesionales activos que asuman conductas comprometidas ante los conflictos que les toque abordar.

Sin dudas, una de las limitaciones que tiene en la práctica la enseñanza legal formal y dogmática es la invisibilización de los conflictos que atraviesan a la sociedad y sobre los que tiene especial protagonismo la abogacía. En este sentido, señala Magendzo (2015) que la controversia está presente o latente en las relaciones sociales simplemente porque el conflicto

es parte de la diversidad de grupos y personas que conviven con intereses, visiones o valores propios.

Nótese la semejanza de la preocupación del educador chileno con las de los/as autores/as señalados en el Cap. IV sobre la educación crítica vs educación tradicional, en la que el conocimiento está controlado por quienes asumen la tarea docente y solo se estimula su repetición. Las perspectivas críticas promueven valores pedagógicos ligados a lo cognitivo, pero también a lo actitudinal, de la misma manera en que lo han propuesto las/os teóricas/os críticos del currículum. Es decir, estos paradigmas evidencian que la neutralidad en el acto educacional no existe y que el aprendizaje cobra significatividad toda vez que se posibilitan canales de participación y reflexión tanto individual como colectiva.

Si se vuelve a lo sostenido en el Cap. II sobre las implicancias de una Educación Plena en derechos humanos, rápidamente se puede advertir que con la transmisión de saberes no alcanza. Máxime, si esos saberes se reducen en carreras como Abogacía a aquellos contenidos en instrumentos normativos. Menos aún si esta actividad se realiza desde los paradigmas tradicionales que supone la educación jurídica, por las limitaciones que implica.

La programación y planificación de la enseñanza plasmadas en los programas de estudio reflejan el estado transicional entre lo pretendido por las/os docentes en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y su materialización en el aula. Es decir, los propósitos y decisiones pedagógicas son anticipados explícitamente y se evidencian en la selección y organización de saberes, los objetivos perseguidos (qué se espera de las y los estudiantes), la metodología, estrategias didácticas y modos de evaluación expresados en el proyecto pedagógico. Y se trata de una toma de decisiones porque, como señala Camilloni (1996), “no existe una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina ni existe una única explicación acerca de su validez” (p. 36).

Los programas de las asignaturas, como partes necesarias de un currículum formal más amplio (el plan de estudios de una carrera), presentan un discurso jurídico-pedagógico de organización curricular que, al igual que el proyecto político-pedagógico macro, no es neutral ni desinteresado. El desafío, en todo caso, es encontrar la coherencia de las partes con el todo.

## **CAPÍTULO VII**

### **El currículum en acción. Análisis de las prácticas de enseñanza de los derechos humanos**

#### **Introducción**

El capítulo que se presenta intentará dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de los Derechos Humanos en las cátedras de Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional y Taller de jurisprudencia?

Dentro del objetivo general de análisis de los alcances de la reforma curricular de Abogacía en relación a la enseñanza de derechos humanos, el proyecto de esta tesis se propuso como objetivo específico “analizar las prácticas de enseñanza de los derechos humanos en las cátedras que los incorporan como contenidos curriculares” a efectos de ponderar cómo se “vive” el currículum en el aula. Camilloni (1991) distingue dentro de la concepción de currículum el currículo establecido -escrito- (plan de estudios, programas de asignaturas) y el enseñado -currículum en acción-, es decir, el currículum que se lleva efectivamente a la práctica (Anijovich, 2001).

Para ello, se establecieron dimensiones a tener en cuenta en el análisis y se confeccionó un instrumento de observación complejo, ya que contempla aspectos relativos a distintos campos disciplinares, que, sin intentar ser exhaustivo ni cerrado, contiene indicadores o estándares que constituyen a la Educación Crítica en Derechos Humanos, contextualizada en la carrera de Abogacía.

#### **1. Contexto de la observación. Ajustes en la investigación**

El compromiso con la EDH alienta a mirar no solo los ideales que promueve, algunos establecidos y otros en permanente movimiento, sino también la práctica docente, aquella experiencia curricular vivida, para reflexionar y pensar propositivamente cómo abonar las iniciativas para que todas las personas participemos activa y críticamente en la construcción de nuevos conocimientos.

La observación de las prácticas de enseñanza se realizó en tres asignaturas con rasgos similares: Derechos Humanos y Garantías Constitucionales (1º año, segundo cuatrimestre);

Derecho constitucional (2° año, primer cuatrimestre) y Taller de Jurisprudencia (2° año, primer cuatrimestre). Estas contaron con 120, 160 y 200 estudiantes, respectivamente. La elección de estas asignaturas responde a la similitud que guardan, al ser las que mayor contenido normativo de derechos humanos condensan durante el primer y segundo año de la carrera de Abogacía.

Como es de público conocimiento, las medidas de prevención sanitarias dispuestas para evitar la propagación de la pandemia originada por el COVID-19 incluyeron la suspensión de las clases presenciales hasta la finalización del primer semestre del 2021. Por lo tanto, la observación se realizó de manera no participante, a partir de las clases que se encuentran en el entorno de aprendizaje virtual Moodle, que posibilitó dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria.

La elección realizada en el Plan de la presente tesis incluía a la asignatura Derecho Internacional Público y Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos, pero en el transcurso de la investigación el retorno a la presencialidad de las clases dispuesta por el gobierno cambió el contexto en cuanto a la producción y recolección de datos. Por tanto, se decidió excluirla, ya que este hecho podría influir en el análisis, comparación y valoración posteriores de los registros.

Observar y analizar las prácticas en la virtualidad al comienzo resultó un obstáculo porque la observación de las clases no pudo incluir a la totalidad de los estudiantes<sup>14</sup>, pero la tarea se vio facilitada porque la disponibilidad de las clases permitió consultar el material en diferentes momentos y registrar literalmente fragmentos de clases que resultaban pertinentes.

## **2. Breve descripción de las aulas virtuales**

Luego de una bienvenida a las/os estudiantes, en las páginas principales hay una transcripción de la parte pertinente del régimen académico (Res. CD N° 033/2020) relativo a los criterios de aprobación de las actividades curriculares. Luego, se consignan los links de acceso a las clases según los días y horarios de cursada habituales y la planificación de actividades curriculares. En esta última, se distribuyen entre las clases estipuladas por

---

<sup>14</sup> Las clases de zoom grabadas y facilitadas en la plataforma centran la imagen en las personas hablantes, por lo que el estudiantado que se observó fue solamente el que se predispuso a interactuar.

cronograma las unidades del programa y el docente a cargo de su dictado. Asimismo, se fijan los días en que se desarrollarán los exámenes parciales y sus respectivos recuperatorios.

Las clases fueron puestas a disposición a través de YouTube y los links respectivos se colocaron en la misma página principal del aula virtual. Ese mismo espacio del portal fue utilizado para anunciar avisos importantes.

a. **Medios de comunicación:** El campus virtual fue establecido como un medio formal y apropiado de comunicación para enviar mensajes a los/as profesores/as. También se dispuso un mail de la cátedra para **canalizar** consultas específicas sanitarias o de salud; laborales o familiares y académicas o de contenido disciplinar.

Las dudas o consultas del estudiantado fueron **canalizadas** por el campus a través del foro. El foro, según la opinión de uno de los docentes, se usó poco debido a que estaba ubicado al final del campus y los estudiantes tuvieron dificultades para encontrarlo. Sin perjuicio de ello, facilitó **canalizar** consultas individuales, cuyas devoluciones podían ser aprovechadas por todas las personas que accedieran a él.

b. **Evaluación:** Se previeron dos exámenes parciales con sus respectivos recuperatorios y un trabajo integrador final.

Los exámenes parciales se desarrollaron con el método *múltiple choice* y contenían 10 preguntas y solo una respuesta correcta cada una. Se pusieron a disposición durante dos horas, los estudiantes tuvieron un solo intento para responderlas y contaron con un tiempo máximo de 15 minutos para realizarlo. La nota la podían conocer una vez finalizadas las dos horas de disponibilidad para realizar el examen.

En cuanto al trabajo integrador final, consistió en un análisis crítico guiado (mediante pautas orientadoras) de legislación y de un caso hipotético, a fin de evaluar los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes durante la cursada de la materia, fomentando su análisis crítico y, sobre todo, el aporte personal desde la reflexión y análisis de las consignas propuestas. El trabajo se presentó en la plataforma con más de dos semanas de anticipación a la fecha estipulada para su entrega y podía realizarse de manera individual o en grupo de hasta 3 estudiantes.

### **3. Aspectos de la enseñanza en derechos humanos. Análisis de clases**

Para realizar el presente análisis, se diseñó un instrumento de observación consistente en una grilla con criterios generales que fueron **tomados** de Souto (1993) y otros de elaboración propia. Se **tomaron** conceptos propios de la definición misma de Educación Plena en Derechos Humanos (capítulo II), de la caracterización que se hizo de la enseñanza crítica del derecho (capítulo IV) y del análisis del Plan y Programas de Estudio (Cap. V y VI). Estos dos últimos plantean contenidos y objetivos relacionados a los derechos humanos, pero también a las capacidades, habilidades y conductas que es preciso promover desde la institución y las aulas.

Respecto a la Educación Plena en Derechos Humanos, la relación dinámica entre la educación “de”, “en” y “para” los derechos humanos consiste en que la educación “de” los derechos humanos puntualiza en la faz positiva, es decir, las conceptualizaciones sobre normas jurídicas, declaraciones, cartas, tratados y su contexto histórico, político, social, cultural, económico, etc; la educación “en” derechos humanos tiende a empoderar a las personas para que ejerzan su ciudadanía como sujetos de derecho, participar activa y constructivamente en la sociedad. Por último, la educación “para” los derechos humanos se dirige a comprometer a las personas en la atención de las necesidades de las generaciones venideras para que puedan convivir en sociedades pacíficas, democráticas y equitativas.

Por otro lado, se sostenía que la enseñanza crítica del derecho tiene, a su vez, dimensiones éticas y políticas, en contraste con los modelos tradicionales; tiende a problematizar la realidad social, se anima a cuestionar la eficacia de las normas jurídicas en concreto, a visibilizar relaciones de poder injustas y emancipar a las personas que participan de la relación educativa. Revaloriza la situación particular de los sujetos involucrados en los hechos analizados -vulnerabilidad, desigualdades interseccionales, discriminaciones, etc.- y aboga por la promoción de la igualdad, equidad, justicia, paz social, a la vez que denuncia la inequidad en el acceso a bienes y recursos que el sistema tiende a profundizar.

La pregunta amplia sobre cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de los derechos humanos en las cátedras Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional y Taller de jurisprudencia apuntó a determinar si efectivamente se cumple con los objetivos de la carrera expresados en el nuevo Plan de Estudios. Dichos objetivos suponen una preparación técnica, pero también ético-valórica para el ejercicio profesional con responsabilidad social (Cap. V sobre Reforma del Plan de Estudios). A modo general, se propone estimular una concepción crítica del derecho vinculada con las problemáticas sociales y preparar a las/os profesionales para colaborar con:

Las nuevas demandas que los cambios económicos, políticos, sociales y culturales imponen a la profesión jurídica en el marco del respeto a los derechos humanos, las instituciones de la República y el desarrollo humano; la comprensión de las responsabilidades sociales, políticas y éticas que involucra el campo de actuación profesional. (CS, 2018, Res. 390, p. 9)

Desde estos presupuestos, se establecieron algunas categorías para la confección de la planilla de observación de clases, algunas con carácter interrogatorio, otras enunciativo, que dieron forma a la grilla (Anexo) que se completó con cada una de ellas para posibilitar el análisis.

Concretamente, se observaron las 48 clases disponibles en el campus. 17 de ellas correspondieron a Derechos Humanos y Garantías Constitucionales; 25 a Derecho Constitucional y 6 a Taller de Jurisprudencia. La diferencia en la cantidad de clases entre materias se debió a la carga horaria total de cada asignatura. Para ejemplificar, el taller de jurisprudencia tiene planificadas un total de 8 clases, las que incluyen presentación y evaluación de trabajos, por lo que fueron puestas a disposición en el campus las 6 que fueron observadas.

Se partió de individualizar cada clase a partir de la fecha de su dictado, del docente a cargo y se indicó el link por el que se puede visualizar cada una.

Luego, se dividió la clase en tres momentos: el primero, relativo al inicio, a cómo se comenzó cada clase. Aquí, planteé algunos interrogantes tales como: ¿Se retoma la clase anterior? ¿Se presentaron los temas que va a dar en la clase? ¿Se realizó un rastreo de las ideas previas? Retomar la clase anterior permite recuperar los contenidos, conocimientos y debates que se hayan desarrollado en la clase anterior. Sirve, por un lado, de enlace o nexo con los nuevos temas propuestos para ese día, pero también para brindar un espacio donde los estudiantes puedan plantear dudas respecto a lo abordado, las cuales pueden haberse suscitado al profundizar o reflexionar a partir de lecturas y trabajos con pares.

A su vez, sin perjuicio de que los temas que se aborden en las clases deben estar planificados y puestos a disposición desde principio de año, en cada clase es menester que las/os docentes presenten los temas que se tratarán. Esta estrategia no solo sirve para disipar la incertidumbre al comienzo, sino que también ayuda a mantener un hilo conductor en la clase.

Por último, el rastreo de ideas previas se realiza con el fin de identificar y abordar saberes o representaciones provenientes de la experiencia y del sentido común, condicionados

por el contexto social, cultural y económico de la persona. Estos saberes previos deben ser traídos al aula, se deben reconocer (de ser necesario) y problematizar para desarticular, desarmar y posibilitar la construcción de nuevos conocimientos.

Estas ideas previas se pueden constituir como obstáculos epistemológicos (Bachelard en Camilloni, 1997) durante el tránsito del conocimiento común al conocimiento científico y condicionar la construcción de este último. Una de las formas de estimular el desarrollo de nuevos saberes (y, por tanto, la construcción de conocimientos duraderos) consiste en analizar críticamente esos saberes mundanos, ponerlos en crisis y evidenciar sus puntos falibles o inconclusiones, para desandar lo aprendido, generar preguntas, dudas y, sobre ello, predisposición para indagar y aprender propuestas científicas novedosas.

El segundo momento tiene que ver con el desarrollo mismo de la clase. Aquí, se analiza de manera genérica la metodología de trabajo desarrollada para ver la preponderancia de los instrumentos jurídicos como presupuestos incuestionables, neutrales, objetivos y su reconocimiento como construcciones socioculturales, dinámicas, con contradicciones, pero también con un enorme poder de transformación de las desigualdades sociales. Se enunciaron algunos indicadores que otorgan criterios para determinar **el grado de problematización** y, por ende, de incorporación de la enseñanza crítica de los derechos humanos en las asignaturas referidas.

El objetivo principal fue mirar el **grado de centralidad** de los textos normativos en relación a los aspectos históricos, políticos, sociales, etc., que suponen tensiones y situaciones problemáticas constantes en las que se involucra a los derechos humanos y dificultan su disfrute por parte de los pueblos.

A su vez, se consideran aspectos vinculares en la clase para identificar cómo se estimula y desenvuelve la comunicación en el aula, en qué medida se fomenta la co-construcción del conocimiento y argumentación, y se promueven conductas, actitudes y prácticas en pos de mejorar las condiciones de vida de los pueblos en el presente y para la posteridad.

De esta manera, se propusieron interrogantes tales como: ¿Se contextualizó lo explicado con ejemplos? ¿Qué grado de preponderancia se otorgó en la clase a los instrumentos jurídicos (ley, tratados, etc.)? ¿Se contextualizó, de resultar necesario, la creación de la norma o sus modificaciones? ¿Se mencionaron los movimientos sociales que a menudo protagonizan la creación o modificaciones normativas? ¿Se mencionaron grupos vulnerados en el ejercicio o goce de sus derechos? ¿Existió un llamamiento a la participación individual o colectiva para promover los derechos humanos? ¿Cómo se canalizaron las dudas durante la clase? ¿El estudiantado estuvo habilitado para interrumpir al/ a la docente?

La mención de grupos vulnerables fue uno de los tópicos a observar para al menos realizar una aproximación en las materias relativas a derechos humanos del grado de presencia/ausencia en el currículum en acción de aquellos grupos vulnerados con mayor dificultad de acceso a los derechos y a la justicia. Profesionales comprometidos con las problemáticas y devenires sociales no pueden ser apáticos e indiferentes ante las realidades cada vez más críticas que se plantean en un país empobrecido como es Argentina. Sin dudas, ello trae aparejado que los grupos desaventajados experimenten dificultades para conocer y ejercer sus derechos. La función social de la carrera que plantea el mismo Plan de Estudios evidencia una necesidad de formar profesionales vinculadas/os y empáticas/os con la realidad social injusta, para morigerar las desigualdades sociales estructurales.

El tercer y último momento se centró en analizar cómo se finaliza la clase. En este momento, se puede realizar un resumen de lo que trató la clase, recepcionar dudas generales o puntuales, introducir el tema de la clase siguiente o consignas para un trabajo sobre el tema tratado, etc. Muchas veces, el momento de finalización es subestimado, pero puede ser utilizado significativamente, por ejemplo, para abrir interrogantes, plantear situaciones problema que no fueron traídas a la clase, motivar al estudiantado a profundizar sobre algún tema o incentivar curiosidades epistemológicas que puedan abordarse extra-clase. Lo mismo sucede si se adelanta el tema a tratar en la clase siguiente o las situaciones problemáticas; esto suele operar como invitaciones a leer materiales o casos prácticos para tratar en el aula.

#### **4. Análisis**

##### **4.1. Primer momento**

El comienzo de las clases, en general, fue precedido por un tiempo de “recreo” hasta que pasan unos 5 minutos para que la mayor parte del alumnado ingrese al aula virtual. En este tiempo distendido, se suelen retomar dudas de la clase anterior, conversar sobre el próximo examen y su modalidad, coordinar cuándo o por qué medio acceder a los materiales de estudio, despejar dudas acerca de la asistencia, entre otros.

Se advirtió cómo, al comienzo de las cursadas, además de introducir sobre los aspectos generales de las materias, se ha invitado especialmente al estudiantado a participar de las clases de manera sincrónica más allá de la disponibilidad. Esto, para poder interactuar con

las/os docentes y estudiantes. Además, invitan a realizar los trabajos prácticos aún no obligatorios, para comprender y familiarizarse con el vocabulario propio de la abogacía (Clase 1 Taller de Jurisprudencia 12/5/21). A su vez, se ha notado el interés por expresar el objetivo de formar futuras/os profesionales que puedan “pensar las situaciones cotidianas como operadores del derecho o ser abogado” y de comenzar a tomar posiciones argumentadas. “Está bueno no coincidir con el profesor, lo único que les pido es que funden su opinión” (Clase 1 DDHH y Garantías Constitucionales, 10/8/21).

Una vez que se da inicio propiamente dicho a la clase, todas/os los profesores se presentaron durante las primeras clases y comunicaron pautas generales para el desarrollo, cómo se canalizarán las dudas o interrupciones (si las/os estudiantes están autorizadas/os a interrumpir, si lo deben hacer por el chat; si puede darse durante la clase o al finalizar).

En este último punto, es de resaltar que en las clases en que las/os profesoras/es han instado a la participación *in voce*, el estudiantado ha estado más relajado a la hora de hacer un comentario o plantear alguna duda. Por el contrario, en las clases en que los docentes han solicitado que las consultas o dudas sean transmitidas por el chat, se ha mantenido un vínculo más distante y jerarquizado, con una marcada voz autorizada de aquellos.

Las/os docentes presentan el tema que acompañará durante las siguientes dos horas. Solo en dos clases de Derechos Humanos y Garantías Constitucionales se retomaron temas de la clase anterior previo a iniciar, y en una clase de Derechos Constitucionales se hicieron preguntas relativas a un fallo que tenían que leer para la clase con preguntas orientadoras.

En todos los casos, se indicaron los temas, fallos, unidades del programa a abordar durante la clase, pero en ninguno se rastrearon ideas previas como estrategia para identificar, poner en crisis y derribar preconceptos que puedan erigirse como obstáculos epistemológicos.

#### **4.2. Desarrollo de las clases**

En la mayoría de las clases se utilizó el Power Point como recurso principal para desarrollar la clase. Con mayor o menor apego a su literalidad, las/os docentes volcaban allí los conceptos considerados importantes, extractos literales de leyes, instrumentos internacionales y, en menor medida, fragmentos de fallos relevantes, señalando que allí están enunciados los “temas clave de examen”.

En menor medida, se utilizó como herramienta la pizarra de Zoom con temas disparadores que sirvieron de referencia para explayar las explicaciones.

En casi todas las clases, el auditorio permanece silencioso y pasivo, especialmente con aquellas/os docentes que han promovido una actitud más distante. Se observan exposiciones monologadas, que son interrumpidas brevemente por preguntas retóricas, para luego continuar con las explicaciones. Este silencio se sostiene aún cuando el estudiantado es interpelado por alguna pregunta que tímidamente es correspondida con un comentario de uno o dos estudiantes, los cuales, comparativamente, son mayores en edad que el resto.

Excepcionalmente, existieron clases más dialogadas. Estas tuvieron como hilo conductor la relación del tema de clase con la pandemia y el ejercicio de diferentes derechos cuyo ejercicio se vio restringido, o bien, la resolución de algún caso particular en una sentencia sugerida para el análisis.

Sin perjuicio de ello, respecto a la contextualización de los temas en relación a las dinámicas actuales, muchos de ellos fueron ejemplificados con problemáticas contemporáneas, tales como el abordaje del derecho al ambiente, a partir del conflicto entre La Pampa y Mendoza por el Río Atuel; la falta de criterios reglamentados sobre la muerte digna; la renuncia de la Ministra de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Dra. Elena Highton de Nolasco, noticia utilizada para abordar el procedimiento de nombramiento y remoción de juezas y jueces, por mencionar algunos. Sin embargo, la cita de jurisprudencia con criterio de autoridad (hablamos de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación) es el recurso que mayor prevalencia tiene a la hora de exponer casos en los que pueden surgir conflictos, las interpretaciones que se han dado jurisprudencialmente, y eventualmente, su evolución.

En relación al grado de centralidad de los instrumentos jurídicos en las clases, se puede afirmar que conforman el principal protagonista. Aún a la hora de conceptualizar, existió un apego al texto normativo y la oportunidad no fue aprovechada ni siquiera para introducir en los movimientos sociales que han originado las más de las veces los avances en la progresividad de los derechos humanos. Para ejemplificar, en el abordaje de los derechos electorales se mencionaron, por supuesto, a las leyes de cupo y paridad de género en los ámbitos de representación política, pero no se visibilizó la importancia y grado de participación que ha tenido el movimiento feminista en el proceso que tuvo como resultado tales conquistas.

Respecto a los grupos vulnerables, si bien no fue un tema abordado de manera transversal en la materia, es de destacar que una unidad del programa de Derechos Humanos y Garantías Constitucionales aborda específicamente los derechos humanos de colectivos vulnerables. Esta clase fue estructurada a partir de un Power Point en donde se enfatizó el

principio de igualdad de la Constitución Nacional, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer -CEDAW-, mencionando a las mujeres como un grupo especialmente protegido. También, se trajeron a clase las convenciones que protegen a niños, niñas y adolescentes, personas mayores y personas con discapacidad. Además, se distinguió respecto de los grupos la categoría de "vulnerable" y "minoritario" ejemplificando con el género femenino, que no se trata de una minoría, pero sí de un colectivo vulnerable por la estructura socio-histórica patriarcal, por la que se justifica la dominación del género masculino sobre mujeres y disidencias (Clase del 26/10, min. 39). En estos casos, bien explica el docente que “el derecho se pone del lado de la mujer, del lado más débil” (min. 1:05). A continuación, reflexiona sobre la investigación y dice que “investigar con perspectiva de género implica reconocer las desigualdades y vulnerabilidades que limitaron a la mujer. No se debe revictimizar o subestimar a las víctimas” (min. 1:10). Por último, menciona a la interseccionalidad como categoría a considerar a la hora de analizar un caso (min. 1:29). Esto es importante porque muchas veces las vulnerabilidades se acrecientan toda vez que existen dos o más factores de discriminación o vulnerabilidad que se acoplan y agravan la situación para gozar o ejercer los derechos de una o más personas. No es lo mismo para una mujer blanca, asalariada, que vive en La Pampa atravesar un proceso judicial, que, para una mujer mestiza, pobre, que vive en una comunidad wichi. En estos casos, el profesor explica que todos los instrumentos que otorguen mejores derechos se aplican a su favor. A su vez, es un concepto que insta a analizar, en el caso concreto, la situación de la persona y todos los factores que atraviesan su dignidad.

Otro punto interesante para explayarnos aquí es el relativo al llamamiento a la participación activa y crítica, para promover actitudes prácticas que ayuden a revertir las tendencias de profundización de desigualdades en relación al acceso y ejercicio de los derechos humanos que atraviesa el país y la región.

En muchas ocasiones, las/os docentes reflexionaron sobre la importancia que tiene una formación jurídica y ejercicio profesional comprometidos. Transcribimos algunos textuales:

"A mayor abogadas/os que utilicen el control de constitucionalidad y convencionalidad, mayores van a ser los cambios. Nosotros somos alquimistas, nosotros somos quienes tenemos que hacer los planteos" (Clase 10/8/21, Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, min. 2:02 a 2:03).

Al hablar de las elecciones recientes, el docente hace un llamamiento a involucrarse, a participar:

“Nosotros tenemos que seguir avanzando en la conquista de derechos (...) es nuestra oportunidad de votar, de hacer saber nuestra opinión, pero también es nuestra responsabilidad. Si nosotros no nos involucramos ni siquiera en ir a votar o ser autoridad de mesa, luego no podremos pretender que los demás tengan una actitud distinta”. (Clase 12/10/21, Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, min. 18 a 19).

En el mismo sentido, en otra asignatura ya se había mencionado la importancia de elegir a quienes nos representarán en el Congreso al tratar el juicio por jurados:

“El juicio por jurados está en la CN hace muchísimos años y no se ha reglamentado. Este año hay elecciones y el hecho de que sea el Congreso el que lo defina va a generar una mayor participación. Si bien solo va a ser votando, podemos generar nuestro propio juicio desde la mirada del derecho constitucional (Clase 01/03/21, Derecho Constitucional, min. 10).

Seguidamente, el docente invita en la misma clase a comprometerse con los femicidios ocurren y que no pueden ser considerados “sólo un tema de las mujeres, los varones somos los victimarios y tenemos que pensar en los tipos de violencia y nuestros roles como padres, parejas. En la facultad tenemos una gran responsabilidad (min. 12-13). Luego, agrega: “Conocer nuestros derechos para poder ejercerlos es algo que nos tiene que acompañar a lo largo de la carrera y de nuestro ejercicio profesional” (Clase 1/3/21, Derecho Constitucional, min. 14).

También, se ha hecho hincapié en la labor de difusión y promoción de los derechos humanos por parte de las/os profesionales del derecho. En este sentido, se dijo expresamente que:

“Muchas veces no se ejercen los derechos porque no se conocen. Esta ley (en relación a la ley de Salud Sexual y Procreación responsable) permite a los destinatarios de este derecho que los puedan ejercer. Esta ley divulga los derechos para que se pueda libremente decidir”. (Clase 19/10/21, Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, min. 55)

Es interesante lo que plantean sobre este punto Magendzo y Pavéz (2015), al señalar que:

Tanto la pedagogía crítica como la EDH se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien que posee el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y

que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. (p. 101)

Traspasar aquel currículum formal contenedor de una planificación de fríos saberes es una decisión política que incita al estudiantado a identificar, dialogar, pensar, reflexionar y criticar axiológicamente los contenidos curriculares que interpelan (muchas veces contradictoriamente) la vida personal y el entorno, en relación a las problemáticas que la circundan.

### **4.3. Cierre de las clases**

Las clases han finalizado, en general, con avisos de cuándo y dónde se pondrán a disposición los Power Point de la clase y los respectivos materiales de estudio y fallos. Se ha destacado en muchas oportunidades la libertad que ofrece la cátedra para elegir el material de estudio y se han puesto a disposición distintas opciones, más allá de habilitar a que estudiantes indaguen otros autores. Abren, además, un momento para recibir consultas sobre la clase, parciales o trabajos prácticos y realizar una devolución.

En algunas oportunidades, se efectuaron recorridos por los temas tratados y se señalaron los puntos más relevantes de la clase para el próximo examen y, en especial, en el Taller de Jurisprudencia, se han asignado casos y ejercicios para ser analizados en el hogar y ser discutidos la clase siguiente.

### **Reflexiones finales**

A partir del recorrido que se ha realizado en este capítulo, que condensa los registros de 48 clases de las asignaturas Derechos Humanos y Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional y Taller de jurisprudencia, se puede afirmar que se ha sostenido como regla general (salvo excepciones puntuales) la preeminencia de clases magistrales. En estas clases, se enuncia el texto de la ley o instrumento internacional de derechos humanos a tratar, se complementa con comentarios doctrinarios de indiscutida autoridad en la materia; con el análisis de alguna jurisprudencia -más o menos resonante- y, también, solo en algunos casos, la indagación sobre un caso práctico, en el cual el estudiante, casi matemáticamente, le da solución encontrando la ley aplicable.

Sin embargo, hay que resaltar los importantes esfuerzos realizados por el equipo docente en el contexto particular en que se desarrollaron las clases en todo el sistema educativo nacional durante el 2020 y primera mitad de 2021 (cuatrimestre en el que se circunscribe la observación), por adecuar satisfactoriamente su labor en aquel momento. Si bien excede ampliamente a los objetivos planteados inicialmente para esta tesis, ya hemos señalado que:

La fase de experimentación e innovaciones de nuevos desarrollos educativos estaba en marcha según los documentos institucionales a los que hemos accedido, es decir, nuestra facultad ya estaba incursionando en la educación a distancia, en la bimodalidad de las cursadas, en la incorporación de tecnologías y que corresponden a la planificación estratégica de la UNLPam. (Bustos, Valderrey y Zaikoski, 2022, p. 126)

Al respecto, se reconocen los enormes esfuerzos institucionales, profesionales y tecnológicos para garantizar la continuidad de la enseñanza y, con ello, el derecho a la educación superior.

En el sentido expuesto, el equipo docente ha utilizado todos los recursos disponibles para rediseñar continuar con el desarrollo de sus cursos, recreando situaciones de aula que, muchas veces, se tornó dificultosa. Destacamos especialmente el esfuerzo, ya que el equipo docente se ha mostrado disponible y ha acompañado sin circunscribirse específicamente a los días y horarios de cursada planificados. En este sentido, han ofrecido diferentes medios para sostener la comunicación con la cátedra, tanto institucionalmente (por el campus o mail de la cátedra) como personalmente (otorgando sus correos electrónicos personales).

No obstante, no se puede desconocer que la virtualidad obligada, sin formación previa al respecto, ha dificultado el establecimiento de vínculos sin la interacción de lo que supone la convivencia en el aula. Aun así, las/os docentes han podido estimular de manera permanente la participación e interacción, aunque en la mayoría de los casos se ha reproducido la experiencia tradicional de la educación jurídica.

Aún reconociendo las valiosas instancias de promoción del compromiso (individual y colectivo) con la “cosa pública” y los derechos humanos, hubiera sido importante contar con una retroalimentación que dé cuenta de la apropiación y reflexión en torno a los contenidos e ideas promovidos en clase y, por tanto, del proceso de aprendizaje que debe enriquecer y “dejar huella” en cada estudiante. Ese es, sin dudas, el gran desafío que tiene la Educación Plena en Derechos Humanos: transformar lo personal para proyectar lo social.

## CAPÍTULO VIII

### Conclusiones

Lo trabajado hasta aquí no intenta ser un tema clausurado, sino invitar a potenciar las oportunidades únicas que la carrera de Abogacía de la FCEyJ tiene de ajustar la enseñanza del derecho, en general, y de los derechos humanos, en particular, en relación a las máximas que propone el diseño curricular vigente.

Esta tesis ofrece, a la vez de un análisis crítico de la currícula en su conjunto, la formulación de indicadores que, se pretende, puedan servir como insumo para realizar en ellos mejoras colectivas, investigar, diagnosticar y monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje para que los resultados a largo plazo se reflejen en una práctica profesional más humana y comprometida con la justicia social.

Así, durante el recorrido de la tesis, se ha dado cuenta del sentido que tiene la educación superior en Argentina, como derecho humano, bien público y social, que debe contribuir a una mejora de las brechas que impregnan de desigualdades a los pueblos, especialmente a los grupos más vulnerables. En particular, hemos ahondado también en la responsabilidad social de la Abogacía y las posibilidades que ofrece la profesión a sus graduadas/os de contribuir en la transformación de las desigualdades sociales ligadas al conocimiento, goce y ejercicio de derechos.

En la Universidad Nacional de La Pampa y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, hace más de una década se reconoció la necesidad de crear y fortalecer espacios de visibilización y promoción de los derechos humanos como se sostuvo en el Cap. 5. Ello, sumado al diagnóstico realizado en el Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional para la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas 2018-2022 (Res. 328/16-CD-FCEyJ), propició un marco institucional adecuado para la incorporación de los derechos humanos en el plan.

En paralelo, de manera externa operaron cambios legislativos sustanciales en consonancia con las demandas de diversos movimientos sociales y, por supuesto, la manda de la Resolución N° 3246/15 del ME. Esta incorporó el título de abogado/a al régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, lo cual devino en la fijación posterior de estándares mediante la Resolución N° 3401/2017 del ME para la acreditación de las carreras de Abogacía.

En este contexto, no resulta una novedad que los derechos humanos hayan ingresado en el currículum de la carrera de Abogacía como lo hicieron. Existían demandas concretas de construir espacios institucionales, tanto internas como externas<sup>15</sup>. A su vez, este ingreso es coherente con las perspectivas que proclama la Universidad y Facultad, en tanto instituciones que asumen un compromiso con las demandas y problemáticas que plantean las dinámicas sociales y se disponen a formar graduadas/os comprometidas/os con ellas.

Categorías como “justicia social”, “equidad”, “compromiso social”, “rol social”, “respeto a los derechos humanos”, integran auspiciosamente el plan de estudios. Se fortalece así la concepción crítica del derecho y el estímulo de la investigación jurídica para resolver los problemas sociales.

La currícula plantea un cambio de paradigma en lo que a la lógica positivista respecta. Mientras el Plan primigenio no nombraba a la temática en ningún apartado, el nuevo diseño no solo la considera, como área transversal de la formación, sino que también los ha jerarquizado tanto en relación a la carga horaria como también y ha dispuesto una asignatura específica para su estudio y abordaje.

Hace una mención especial al rol social que respecta a los profesionales del derecho, que, aunque no se amplía esta categoría, podemos pensarla en el contexto general de la propuesta, que fomenta graduadas/os insertos en el medio social, dinámico y cambiante, con demandas crecientes que es necesario atender, pero también, profundamente desigual e inequitativo.

Esto conlleva indefectiblemente un cambio de paradigma y de ideas en torno al derecho y su enseñanza, al estar ligado a las necesidades sociales y nuevos actores destinatarios de la labor profesional, no siempre con capacidad económica.

La sociedad es cambiante y la enseñanza no puede concebirse de manera aislada, sino en directa relación con la complejidad social, política, económica y simbólico-cultural que incide en toda práctica educativa.

Es fundamental volver a citar parte de los objetivos del Plan, los que tomamos como una declaración de verdaderos principios, por la complejidad que adquieren al resignificarlos en el rol de docentes y de estudiantes y para (re)pensar las formas de enseñar (y aprender).

La promoción de una concepción amplia del derecho como fenómeno social que exceda al sistema normativo positivizado (...); el desarrollo de aptitud ética, reflexiva y de adaptación innovadora para adecuarse a las nuevas demandas que los cambios económicos, políticos, sociales y culturales

---

<sup>15</sup> Al respecto, ver Cap. 5.

imponen a la profesión jurídica en el marco del respeto a los derechos humanos, las instituciones de la República y el desarrollo humano; la comprensión de las responsabilidades sociales, políticas y éticas que involucra el campo de actuaciones profesional, cuyo horizonte es el de contribuir con la ciudadanía en la vigencia plena de los derechos humanos y de las instituciones democráticas, y a la resolución de conflictos en el marco del estado de derecho (...). (UNLPam, CS, 2018, Res. N° 390, p. 9)

Estas palabras no deben ser estériles ni vaciadas de contenido. Es indispensable incorporar esta innovación y actualización curricular a la gestión institucional, la organización intra cátedras, la relación entre estas y, por último, al acto educativo.

Por ello, la introducción de los derechos humanos tanto en la fundamentación de la currícula, el perfil profesional, su reconocimiento como eje transversal, como también en los contenidos curriculares básicos y disciplinares específicos debiera repercutir en la praxis educativa, toda vez que hace imperativo preparar a los sujetos destinatarios para identificar, analizar críticamente, ejercer, promover y defender sus derechos y en particular. Solo de esa manera se puede promover una sociedad más equitativa y justa.

Durante el apartado referido al análisis de las prácticas docentes en las cátedras de Derecho Constitucional, Derechos Humanos y Garantías Constitucionales y Taller de Jurisprudencia, se pudo evidenciar, a partir del instrumento diseñado con indicadores relativos a la Educación Crítica en Derechos Humanos, que en la actualidad se sigue sosteniendo como regla general el modelo tradicional de enseñanza del derecho, caracterizado por la faz descriptiva de las normas jurídicas. También se caracteriza por el desarrollo de clases magistrales expositivas, donde predomina la voz autorizada del/de la docente, el formalismo, dogmatismo<sup>16</sup> y la pasividad del estudiante. Este paradigma de enseñanza se encuentra muy distante de los requerimientos de un campo profesional cada vez más dinámico reconocido también en la currícula.

Sin pretensiones de ahondar en el tema, pues fue expuesto en otros apartados de esta tesis, quisiera expresar que espero que los indicadores atendidos para el diseño mencionado puedan constituirse como insumos a la hora de repensar colectiva e institucionalmente el trabajo diario en el aula.

---

<sup>16</sup> Ver al respecto Cap. 7

A su vez, es importante situarse en este contexto bisagra, ya que tienen potencial para constituirse en oportunidades únicas de promoción de cambios sustanciales que impacten en las subjetividades de cada persona miembro de la comunidad académica, en especial, de estudiantes, quienes como futuras/os abogadas/os tendrán oportunidades privilegiadas de intervenir socialmente.

Por supuesto, la responsabilidad de la gestión institucional es primaria en cuanto a las dimensiones organizativas y académicas de los desafíos venideros.

En primer lugar, es fundamental difundir las generalidades del nuevo plan que atañen a todas las asignaturas; esto es, fundamentación, perfil profesional, etc.

Tanto en la Facultad como en la Universidad, se han ajustado y mejorado notoriamente los mecanismos de comunicación y difusión durante la pandemia, tanto en la página web, boletines informativos, aulas virtuales y redes sociales. Sin perjuicio de que la facultad cuenta con medios de contacto personal de los docentes, el alcance de estos mecanismos fortalece los lazos con la comunidad académica.

En segundo lugar, sería importante difundir institucionalmente producciones académicas de acceso libre relativas a buenas prácticas u orientaciones pedagógico-didácticas para diseñar clases desde perspectivas críticas y problematizadoras orientadas en derechos humanos.

En tercer lugar, siempre es auspicioso el diseño y puesta en práctica de propuestas que incluyan estrategias de capacitación permanente a docentes, cuya labor es fundamental a la hora de implementar el currículum. Primero, se deben documentar los cambios pedagógicos pretendidos dentro del diseño curricular nuevo, así como las producciones de los equipos de investigación sobre enseñanza del derecho; además, se deben promover instancias de reflexión que brinden un diagnóstico certero de las habilidades pedagógico-didácticas a la hora de desarrollar un currículum con un eje transversal claro: los derechos humanos.

En cuarto lugar, las convocatorias a incentivos docentes para la virtualización progresiva de las cátedras demostraron en la pre-pandemia ser un recurso exitoso, que fue capitalizado en el contexto de emergencia sanitaria. Políticas institucionales de esa naturaleza, pero orientadas ya a diseñar los cursos en consonancia con el perfil profesional de Abogacía del nuevo Plan de Estudios, podrían ser una propuesta interesante. Ello para problematizar las formas tradicionales de enseñanza que han impregnado la currícula, e interpelen al estudiantado para construir capacidades relativas a la sensibilización sobre un ejercicio profesional con compromiso ético, solidaridad social, respetuoso de los derechos humanos y defensor de las instituciones republicanas y democráticas.

En otro trabajo en el cual participé (Bustos, Valderrey y Zaikoski, 2022), se señalaba cómo se organizó en tiempo récord y en condiciones extremas el derecho a la educación superior durante el 2020 y el tiempo que duró la pandemia del COVID-19. Si bien allí se hacía referencia a la rápida capacidad de reacción de todo el sistema educativo a la nueva era de la virtualización y los retos que se enfrentaron, fue interesante que se haya puesto de relieve la capacidad de adaptación y de gestión en equipo de la Universidad Nacional de La Pampa y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Esos desafíos que emergieron de aquel contexto fueron transitados exitosamente gracias a la voluntad y empeño de la comunidad académica en su conjunto.

El auspicioso contexto institucional de la carrera de Abogacía que ha legitimado la inclusión de los derechos humanos en su plan de estudios y se ha posicionado, además, en el abordaje crítico de los mismos en el currículum formal invita a repensar su abordaje en la práctica educativa. Este trabajo, sin dudas, requiere de esfuerzo y mancomunidad, tanto desde la institución como intra e inter cátedras, pues solo de manera colectiva se lograrán cambios duraderos que se proyecten en un ejercicio profesional comprometido con los dolores que quedan y las libertades que faltan (Roca, D. 1918).

## Bibliografía

- Alpa, O. A. (2018). Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022 de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. EdUNLPam. Recuperado de: [http://170.210.126.63/wp-content/uploads/2018/11/Plan-Estrat-web\\_sin-tapa.pdf](http://170.210.126.63/wp-content/uploads/2018/11/Plan-Estrat-web_sin-tapa.pdf)
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en ciencias jurídicas. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 15(30), 87-128. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/30/la-planificacion-d-e-la-ensenanza-en-la-formacion-de-profesores-en-ciencias-juridicas.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-planificacion-d-e-la-ensenanza-en-la-formacion-de-profesores-en-ciencias-juridicas.pdf)
- Apple, M. W. (2008). Ideología y currículo. Ediciones Akal. Recuperado de: [https://www.academia.edu/33210837/Apple\\_Michael\\_W\\_Ideologia\\_Y\\_Curriculo](https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_Ideologia_Y_Curriculo)
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco, revista de Educación*, (27), 35-61. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852017000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000100003)
- Bernstein, B. (1988). Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal Universitaria. Recuperado de: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/clasescodigocontrol.pdf>
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El Roure. Recuperado de: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berros, M. V. y Slavin, P. (2014). ¿Las Facultades de Derecho hablan de esto? Derecho Privado y Derechos Humanos: una articulación necesaria para re-pensar el problema de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. *Academia, revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 12, (23), 155-179. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/23/las-facultades-de-derecho-hablan-de-esto.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/23/las-facultades-de-derecho-hablan-de-esto.pdf)
- Bobbit, F. (1918). El currículum. The Riverside Press.
- Böhmer, M. (1999). La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía. Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo. Laia.
- Brigido, A. M. (1987). La nueva sociología de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, (60), 45-59.
- Brígido, A. M. (2006). Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales (1st ed.). Editorial Brujas.

- Brigido, A. M. (2016). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Editorial Brujas.
- Bustos, G. y Valderrey, M. (2022). Desafíos de la Educación Plena en Derechos Humanos en Abogacía en M. V. Piccone *et al* (Ed.), *Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio*. SASJU.
- Bustos, G., Valderrey, M. y Zaikoski, D. (2022). El impacto del COVID-19 en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146086>
- Bustos, G., Valderrey, M. y Zaikoski, D. (2022). Ingreso a la universidad en tiempos de COVID-19: el caso del estudiantado de Abogacía en la UNLPam. *Revista Cambios y Permanencias*, 13, (1), 122-141. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/13317>
- Bustos, G. y Valderrey, M. (10 y 11 de noviembre de 2020). *Los Derechos Humanos y la perspectiva de género en Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas* [Ponencia]. VI Jornadas de jóvenes investigadoras/es, Buenos Aires.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 9, 17-40. Recuperado de: <https://pedagogiaydidacticaunsa.files.wordpress.com/2013/06/de-herencias-deudas-y-legados-camilloni.pdf>
- Cardinaux, N. (2015). Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2(1), 13-39. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/53831>
- Carrillo, A. J., y Yaksic, N. E. (2013). Re-imaginando la clínica jurídica de derechos humanos. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 11(22), 15-53. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/22/re-imaginando-la-clinica-juridica-de-derechos-humanos.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/22/re-imaginando-la-clinica-juridica-de-derechos-humanos.pdf)
- Cieri, M. (2019). El currículum como dispositivo ideológico: Un recorrido por sus teorías tradicionales, críticas y poscríticas. *Perspectivas Metodológicas*, 19, 1-13. Recuperado de: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/2455/1511>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens. ISBN: 978-950-808-643-3.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2010). *Las universidades públicas en el año del bicentenario*. Recuperado de [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/2unc\\_seu\\_universidades\\_bicentenario\\_cin.pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/2unc_seu_universidades_bicentenario_cin.pdf)

- Da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Auténtica.
- De Alba, A. (2013). Currículum: crisis, mito y perspectiva. Miño y Dávila.
- De Sojo, E., Lorat, M. D. y Medici, A. (2018). Educación en Derechos Humanos en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en J. Orler (Ed), *Enseñanza del derecho en el centenario de la Reforma Universitaria*. UNLP. Recuperado de: <https://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018/mie/DE%20SOJO.%20Emanuel.%20LORAT.%20Mart%C3%ADn%20Daniel%20&%20MEDICI.%20Alejandro%20.pdf>
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos* (UNESCO, Ed.). *Perspectivas*, XXIII (1999), 289-305.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), 81-93. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>
- Domínguez, P. Á. y Cabrera, C. Y. (2016). Derechos humanos y movimientos sociales: experiencia participativa en la universidad. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 153-175. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126008>
- Durkheim, É. (1979). *Educación y Sociología*. Linotipo.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículum escolar*.
- El Achkar, S. (2002). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural. *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp, 111-120. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916022205/10achkar.pdf>
- Feierstein, D. (2019). La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas en M.ª del R. Badano (Comp.), *Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos* (47-65). Editorial UADER. Recuperado de: [https://riddhh.cin.edu.ar/attachments/article/8/Libro\\_EducacionSuperiorYDDHH.pdf](https://riddhh.cin.edu.ar/attachments/article/8/Libro_EducacionSuperiorYDDHH.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Gambier, B., y Barreiro, J. D. A. (2014). La Abogacía frente a la Justicia universal y los Derechos humanos. *Encuentros multidisciplinares*, 16, (46). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/em/article/view/295>

- García Velazquez, C. (2008). *Estudios Críticos del Derecho: visión holística* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48027/1/T40023.pdf>
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y escolarización: un lector crítico*. Routledge. Recuperado de: <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/giroux.pdf>
- González, M. G., & Cardinaux, N. (2010). Los actores y las prácticas. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26659>
- González, M. G., Lista, C. A., Marano, M. G., Bianco, C., y Carrera, M. C. (2011). La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina en M. G. González y C. A. Lista, *Sociología jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas* (279-335). Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/125659/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/125659/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- González, M. G., Marano, M. G., Bianco, C., y Carrera, M. C. (2011). Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 9(17), 175-218. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/17/estado-del-arte-de-la-educacion-juridica.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/estado-del-arte-de-la-educacion-juridica.pdf)
- Gordon, R. W. (2002). Distintos Modelos de Educación Jurídica y las Condiciones Sociales en las que se apoyan. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, (3), 91-116. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/03/distintos-modelos-de-educacion-juridica-y-las-condiciones-sociales-en-las-que-se-apoyan.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/03/distintos-modelos-de-educacion-juridica-y-las-condiciones-sociales-en-las-que-se-apoyan.pdf)
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata. Recuperado de: <http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf>
- Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>
- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Siglo veintiuno.
- Lattuca, L. R. & Stark, J. S. (2014). *La elaboración del plan de estudios de la universidad: los planes académicos en contexto*. Universidad de Palermo.

<https://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/coleccion-de-educacion-superior/elaboracion-plan-de-estudios-de-la-universidad/>

- Leiva, A. D. (2007). La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 5(10), 101-115. Recuperado de [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/10/la-ensenanza-del-derecho-y-la-formacion-de-los-juristas-en-la-primera-mitad-del-siglo-xx.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-del-derecho-y-la-formacion-de-los-juristas-en-la-primera-mitad-del-siglo-xx.pdf)
- Lista, C. (2006). La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas en R. Pérez Perdomo y J. Rodríguez Torres (Comps.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización* (pp. 237-273). Universidad Externado de Colombia. Recuperado de: [https://www.academia.edu/45682949/La\\_educaci%C3%B3n\\_jur%C3%ADdica\\_en\\_Argentina\\_tendencias\\_y\\_perspectivas](https://www.academia.edu/45682949/La_educaci%C3%B3n_jur%C3%ADdica_en_Argentina_tendencias_y_perspectivas)
- López López, Pedro (2011). La enseñanza de los derechos humanos en la universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, (4), 87-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4626085>
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Organización de Estados Iberoamericanos/SM. ISBN 9789568624019
- Magendzo, A., y Pavéz Bravo, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>
- Manzo, M. A. (2008). La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 6(11), 149-165. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/11/la-influencia-de-la-educacion-juridica-en-la-formacion-valorativa-de-los-abogados.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/11/la-influencia-de-la-educacion-juridica-en-la-formacion-valorativa-de-los-abogados.pdf)
- Martocci, J. M. (2018). *Narrativas del derecho. La experiencia del seminario en Derechos Humanos*. UNLP. Recuperado de: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018/mie/MARTOCCI,%20Jos%C3%A9%20Mar%C3%ADa.pdf>
- Mastache, A., y Devetac, R. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 15(30), 153-180. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf)

- Medici, A. y Catalani, F. (2019). Incorporación de la Educación en Derechos Humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam. EdUNLPam. Recuperado de: <https://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/resultados-de-investigacion/incorporacion-de-la-educacion-en-derechos-humanos>
- Molina Contreras, D. L. (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciências & Cognição*, 10, 132-146. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100013)
- Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-13.pdf>
- Mujica, R. M. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Revista de derechos humanos del IDELA*, 7(15), 21-36. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>
- Orler, J. (2017). Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 119-143. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65056/Documento\\_completo\\_PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65056/Documento_completo_PDFA.pdf?sequence=1)
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia, Revista sobre enseñanza del derecho*, (19), 289-301.
- Penhos, M., Manchini, N. y Suárez, O. (2016). El impacto de la Educación en Derechos Humanos en la Universidad Argentina del siglo XXI. *Revista Interdisciplinaria de Direitos Humanos*, 4(1), 33-61. Recuperado de: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/321/163>
- Pérez Lledó, J. A. (1993). El movimiento "Critical Legal Studies" [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante].
- Pinto, M. (2010). La Enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 8(16), 9-21. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/16/la-ensenanza-de-derechos-humanos-en-la-universidad-de-buenos-aires.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/la-ensenanza-de-derechos-humanos-en-la-universidad-de-buenos-aires.pdf)
- Roca, D. (1918). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- Rodino, A. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (29), 103-114. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-valores-entendida-como-educacion-en-derechos-humanos-sus-desafios-contemporaneos-en-america-latina-ana-maria-rodino.pdf>

- Rodino, A. (2003). La educación en derechos humanos en la formación del abogado latinoamericano. Importancia, progresos y desafíos pendientes. *Revista del CONESUP*, 24-34. Recuperado de: [https://www.academia.edu/44654860/La\\_Educaci%C3%B3n\\_en\\_Derechos\\_Humanos\\_en\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_del\\_abogado\\_latinoamericano](https://www.academia.edu/44654860/La_Educaci%C3%B3n_en_Derechos_Humanos_en_la_formaci%C3%B3n_del_abogado_latinoamericano)
- Rodino, A. M. (2003). Visión y propuestas para la región. La educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/EducacionSuperiorDH-AmericaLatina.pdf#page=71>
- Rodino, A. M. (2004). Educación en Derechos Humanos. *Revista Parlamentaria*, 12(1), 109-112.
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, (61), 201-224. Recuperado de: [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18058/40\\_La%20educacion%20con%20enfoque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18058/40_La%20educacion%20con%20enfoque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodriguez, A. (2018). Propuesta curricular y formación profesional en la carrera de Abogacía en la FCEyJ de la UNLPam: Entre las normas y las prácticas (1995-2013) (Informe final de proyecto de Investigación, documento inédito).
- Ronconi, L. (2017). La enseñanza en derechos humanos en las facultades de derecho en Argentina: desafíos pendientes. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 5-37. Recuperado de: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/46249/51420>
- Salvioli, F. O. (2009). La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. Instituto Interamericano de Derecho Humanos. Recuperado de: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1522/universidad-siglo-xxi-2009.pdf>
- Tapia Argüello, S. M. (2017). La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho. *Anales*, 3, (Nº Extraordinario), 425-444. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65115/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65115/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tyler, R. (1974). Utilizar la investigación en el desarrollo curricular. *Teoría en práctica*, 13(1), 5-10.
- UNESCO. (1994). Conferencia Internacional de Educación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia y el Entendimiento Internacional y la Tolerancia, Plan de Acción. Suiza. Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO (28 reunión). Recuperado de: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf>

- UNESCO. (1995). Documento de política para el Cambio y desarrollo en la educación superior. Documento de discusión. Recuperado de: [https://www.academia.edu/7823407/Documento\\_de\\_Pol%C3%ADtica\\_para\\_el\\_Cambio\\_y\\_el\\_Desarrollo\\_en\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_Superior](https://www.academia.edu/7823407/Documento_de_Pol%C3%ADtica_para_el_Cambio_y_el_Desarrollo_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior)
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_spa)
- Valderrey, M. (26-28 de septiembre de 2019). *Educación plena en derechos humanos de los estudiantes de Abogacía: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas* [Ponencia]. XX Congreso Nacional y X Latinoamericano de Sociología Jurídica. Los estudios sociojurídicos en Argentina y Latinoamérica en épocas de crisis. Recurrencias, alternativas y rupturas, Santa Rosa, La Pampa.
- Vega-Gutiérrez, A. M. y Navaridas-Nalda, F. (2018). Formación en Derechos Humanos en la Educación Superior. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8, N° extraordinario, 35-56. Recuperado de: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51337/TSG%20V8\\_extra\\_4%20Vega%20y%20Naridas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51337/TSG%20V8_extra_4%20Vega%20y%20Naridas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Velásquez, C. A. (2017). *Estudios Críticos del Derecho: visión holística*. Universidad Complutense de Madrid.
- Young, M. (1972). *Conocimiento y control: Nuevos rumbos para la sociología de la educación*. Londres, Collier MacMillan.

### **Resoluciones**

- Resolución 172/95-CS de 1995 [UNLPam]. Por la cual se crea la carrera de Abogacía en el ámbito de la FCE de la UNLPam. 11 de diciembre de 1995. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/4\\_7\\_1995\\_172\\_y\\_kW64Gg.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_1995_172_y_kW64Gg.pdf)
- Resolución 176/14-CD de 2014 [FCEyJ]. Por la cual se aprueba el Observatorio Universitario de Derechos Humanos. 5 de agosto de 2014. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2014\\_176\\_k9oqfMb.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2014_176_k9oqfMb.pdf)
- Resolución 200/11-CD de 2011 [FCEyJ]. Por la cual se aprueba el Programa de Análisis de la Reforma del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. 22 de noviembre de 2011. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2011\\_200.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2011_200.pdf)
- Resolución 220/17-CD de 2017 [FCEyJ]. Por la cual se crea el Programa de Adecuación del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. 25 de julio de 2017. Recuperado de:

[https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2017\\_220\\_xwBv8Zv.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2017_220_xwBv8Zv.pdf)

Resolución 32/19-CS de 2019 [UNLPam]. Por la cual se aprueba la Especialización en Derechos Humanos. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/4\\_7\\_2019\\_32.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2019_32.pdf)

Resolución 390/18-CS de 2018 [UNLPam]. Por la cual se aprueba la reforma del Plan de estudios de la carrera de Abogacía de la FCEyJ. 3 de octubre de 2018. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/4\\_7\\_2018\\_390\\_I9U3jkK.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2018_390_I9U3jkK.pdf)

Resolución 3246/15 de 2015 [Ministerio de Educación]. Por la cual se incluye en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N°24.521 al título de Abogado. 2 de diciembre de 2015. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-3246-2015-259029/texto>

Resolución 268/18-CD de 2018 [FCEyJ]. Por la cual se aprueba el Régimen Académico general de las carreras de pregrado y grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. 9 de octubre de 2018. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2018\\_268\\_SROgtG8.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2018_268_SROgtG8.pdf)

Resolución 359/18-CD de 2018 [FCEyJ]. Por la cual se aprueba el Programa de Estudio de la actividad curricular Derecho Constitucional de la carrera de Abogacía. 6 de noviembre de 2018. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2018\\_359.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2018_359.pdf)

Resolución 363/18-CD de 2018 [FCEyJ]. Por la cual se aprueba el Programa de Estudio de la actividad curricular Taller de Jurisprudencia de la carrera de Abogacía. 6 de noviembre de 2018. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2018\\_363.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2018_363.pdf)

Resolución 356/18-CD de 2018 [FCEyJ]. Por la cual se aprueba el Programa de Estudio de la actividad curricular Derechos Humanos y Garantías Constitucionales de la carrera de Abogacía. 6 de noviembre de 2018. Recuperado de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/1\\_4\\_2018\\_356.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2018_356.pdf)

Resolución 3401/17 de 2017 [Ministerio de Educación]. Por la cual se aprueba los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera de Abogacía. 8 de septiembre de 2017. Recuperado de: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESOL3401-17.pdf>

Resolución 55-CS-12 de 2012 [UNLPam]. Por la cual se crea el Programa Académico Institucional de Derechos Humanos. 21 de marzo de 2012. Recuperado de:

[https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/4\\_7\\_2012\\_55\\_Hv\\_T2jc8.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2012_55_Hv_T2jc8.pdf)