

CAMBIO CURRICULAR DE LA CARRERA DE ABOGACÍA DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA EN EL MARCO DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Chávez Luque Elías Leonel
Universidad Nacional del Nordeste

Alcalá Gaona María Teresa
Universidad Nacional del Nordeste

RESUMEN

La Ley de Educación Superior, sancionada en el año 1995, implicó cambios significativos en el sistema educativo superior de Argentina. Un artículo especialmente relevante en esta normativa es el 43, referido a las carreras de interés público reguladas por el Estado. La carrera de Abogacía se incluyó en esta nómina recientemente, en 2017. El presente trabajo toma este hecho como punto de inflexión y se propone indagar acerca del proceso de implementación de cambios en el diseño y desarrollo curricular de esa carrera en la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste y así contrastar las diferencias entre planes. Para ello, se vale de dos métodos de recolección de información. Por un lado, el análisis documental tanto de normativas nacionales como institucionales y de documentos curriculares de la carrera en cuestión, contrastando el plan de estudio vigente con el anterior; por otra parte, también se sirve de la realización de entrevistas semiestructuradas a agentes clave en el proceso de cambio curricular. Entre los resultados, se destaca la sistematización de normativas que da cuenta de los distintos organismos y la pluralidad de actores involucrados, como así también, el largo camino que debe recorrer una política curricular para concretarse; igualmente, se advierte la importancia del origen de la propuesta de modificación como un factor que incide en el grado de aceptación que alcance por parte de los agentes, quienes además tienen cierto margen de libertad en el modo de implementar los cambios al tomar decisiones de especificación curricular. Asimismo, la comparación entre el plan de estudios actual y el anterior demuestra la magnitud del cambio analizado y ofrece una serie de cuestiones interesantes sobre las cuales reflexionar, tales como el lugar destacado que ocupa la pedagogía de la formación en las instancias del nivel superior, la diferenciación y articulación entre el contexto de producción y el de reproducción del saber, la tendencia a la integración curricular, entre otros. En definitiva, el estudio curricular situado constituye una herramienta para desnaturalizar los documentos prescriptivos que regulan las carreras y pensar en posibles mejoras.

Palabras clave: educación superior; curriculum universitario; políticas educativas; cambio curricular.

CURRICULAR CHANGE OF AN ARGENTINIAN UNIVERSITY'S CAREER OF LAW WITHIN THE FRAMEWORK OF THE HIGHER EDUCATION LAW

ABSTRACT

The Higher Education Law, enacted in 1995, brought significant changes to the higher education system in Argentina. A particularly relevant article in this legislation is article 43, which encompasses careers of public interest regulated by the State. The Law Degree was recently included in this list in 2017. This work investigates the process of implementing changes in the curricular design and development of this career belonging to the “*Universidad Nacional del Nordeste*” after its integration into the previously mentioned article. In order to do so, it uses two methods of information gathering. On the one hand, the documentary analysis of both national and institutional regulations and curricular documents of the career, contrasting the current curriculum with the previous one; on the other hand, it also uses semi-structured interviews with key agents in the curricular change process. Among the results, it stands out the systematization of regulations that informs about the different organizations and the plurality of actors involved, as well as the long road that a curricular policy must go through to be implemented; likewise, the origin of the modification proposal stands out as a factor that influences the degree of acceptance with which it is received by the agents, who also have a certain degree of freedom in how to introduce the changes when making a curricular specification. Furthermore, the comparison between the current and previous curriculum demonstrates the magnitude of the change analyzed and offers a number of interesting subjects to reflect upon, such as the prominent place occupied by the pedagogy of training in the instances of the higher level, the differentiation and articulation between the context of production and the context of reproduction of knowledge, the tendency towards curricular integration, among others. Ultimately, the situated curricular study constitutes a tool to denature the prescriptive documents that regulate careers and to think about possible improvements.

Keywords: higher education; university curriculum; educational policy; curricular change.

MUDANÇA CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO DE UMA UNIVERSIDADE ARGENTINA NO ÂMBITO DA LEI DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

A Lei de Educação Superior, sancionada em 1995, trouxe mudanças significativas para o sistema de ensino superior na Argentina. Um artigo particularmente relevante nesta legislação é o artigo 43, que engloba as carreiras de interesse público regulamentadas pelo Estado. O curso de Direito foi incluído recentemente nesta lista, em 2017. Este trabalho investiga o processo de implementação de mudanças no design e desenvolvimento curricular desta carreira na “*Universidad Nacional del Nordeste*” a partir de sua integração ao artigo mencionado. Para tanto, utiliza dois métodos de coleta de informações. Por um lado, a análise documental tanto de normas nacionais quanto institucionais e de documentos curriculares da carreira em questão, contrastando o currículo atual com o anterior; por outro lado, também se utiliza de entrevistas semiestruturadas com agentes-chave no processo de mudança curricular.

Entre os resultados, destaca-se a sistematização de normas que dá conta dos diferentes órgãos e da pluralidade de atores envolvidos, bem como o longo caminho que uma política curricular deve percorrer para ser implementada; da mesma forma, destaca-se a origem da proposta de modificação como um fator que influencia o grau de aceitação que ela recebe dos agentes, que também têm certo grau de liberdade na forma de implementar as mudanças ao fazer uma especificação curricular. Além disso, a comparação entre o currículo atual e o anterior demonstra a magnitude da mudança analisada e oferece uma série de questões interessantes para reflexão, como o lugar de destaque que ocupa a pedagogia da formação nas instâncias do nível superior, a diferenciação e articulação entre o contexto de produção e o contexto de reprodução do saber, a tendência para a integração curricular, entre outros. Em última análise, o estudo curricular situado constitui uma ferramenta para desnaturalizar os documentos prescritivos que regulam as carreiras e para pensar em possíveis melhorias.

Palavras-chave: ensino superior; currículo universitário; políticas educacionais; mudança curricular.

Introducción

La Ley de Educación Superior sancionada en 1995 implicó un antes y un después en la educación superior argentina. Esta ley regula al sistema formador superior, integrado por los institutos superiores no universitarios y las universidades, tanto de gestión estatal como privada.

Un artículo central de esta ley es el 43, el cual dictamina que todas las carreras de grado que forman estudiantes para un ejercicio profesional que comprometa el denominado “interés público”, deben cumplir con una serie de requisitos regulados por el Estado y que exceden las condiciones habituales que rigen para otras carreras. Las propuestas de grado comprendidas son aquellas que ponen en riesgo de forma directa la salud, la seguridad, los derechos, los bienes y la formación de los habitantes.

Tales propuestas formativas deben pasar por un proceso de acreditación que lleva a cabo la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Esto garantiza que todas las universidades que cuenten con alguna carrera abarcada por el artículo 43 en su oferta académica, cumplan con los mismos criterios y estándares vinculados a tres criterios: la carga horaria, los contenidos básicos y la intensidad de la formación práctica.

Una de las carreras que recientemente se incorporó a la nómina del artículo 43 es la de Abogacía. Este trabajo indaga acerca de las prácticas y medidas que debieron poner en marcha distintos actores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) para concretar el proceso de cambio curricular del plan de estudios de la carrera.

En este sentido, se proponen los siguientes objetivos:

- Revisar las normativas nacionales, de la UNNE y de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas que regulan la elaboración del plan de estudios de la carrera de Abogacía.
- Indagar las voces y prácticas de distintos actores universitarios (profesores y responsables de gestión académica) sobre los procesos curriculares de la carrera en cuestión a partir de su modificación.
- Contrastar las diferencias entre el diseño curricular vigente y el anterior.

Revisión de la Literatura

La investigación en ciernes toma como marco referencial los aportes teóricos que aluden a diversos aspectos:

Acepciones acerca del curriculum

Si bien el término curriculum tiene una larga historia, tan antigua como el pensamiento pedagógico acerca de la escuela, la teoría curricular como campo disciplinar data de fines del siglo XIX (etapa denominada de los “pioneros” por García Garduño, 1995) e inicios del XX en el ámbito del pensamiento educativo estadounidense y en el marco de la necesaria organización de la experiencia escolar y los contenidos que llenarían esa experiencia.

Da Silva (1999) propone reconsiderar el empleo del término “teoría curricular” para referirse a esta disciplina, ya que la primera palabra de esta denominación tiene una connotación muy característica de las ciencias naturales, dando por sentado que la “cosa” que la disciplina toma por objeto de estudio existe por fuera del marco conceptual, esperando para ser descubierta. Al respecto, el autor propone el referirse más bien a *discursos*, ya que el discurso produce su propio objeto y supone que su existencia es inseparable de la trama lingüística que pretende describirlo. Desde este punto de vista, las conceptualizaciones acerca del curriculum propuestas por cada uno de los autores dedicados a su estudio son nociones particulares que se han construido según la época, el contexto y las concepciones propias de quien las elaboró.

Bolívar Botía (1999) plantea que las múltiples definiciones de curriculum se pueden agrupar en dos grandes bloques según dónde se ponga el foco acerca de lo que este es. Por

un lado, se encuentra la concepción de curriculum como intención (diseño curricular), desde la cual se lo asocia a su carácter prescriptivo y a los documentos oficiales que reglamentan los contenidos a enseñar. Por otro, el curriculum es entendido como la experiencia educativa misma (desarrollo curricular), como el conjunto de procesos que tienen lugar de manera efectiva en la realidad escolar. A su vez, esta última visión comprende una acepción que define al curriculum como el recorrido o trayectoria personal de un sujeto que da lugar al conjunto de sus aprendizajes, por lo que cada individuo sería portador de un curriculum.

En una suerte de síntesis entre ambos significados, Gimeno Sacristán (2010) presenta una visión procesual del curriculum, considerando una serie de instancias por las que pasa el documento prescriptivo (curriculum como intención) hasta su materialización en las aulas (curriculum como experiencia). Desde esta perspectiva el curriculum se constituye de manera diferenciada en distintos momentos:

1. El documento que contiene el proyecto educativo a desarrollar;
2. La interpretación de los distintos agentes encargados de concretarlo, es decir los docentes, con los filtros ideológicos y epistemológicos que estos posean;
3. Las acciones y actividades efectivamente llevadas a cabo con el grupo-clase particular;
4. Los efectos educativos reales, es decir lo que los estudiantes efectivamente aprendieron;
5. Los resultados observables en los estudiantes por medio de las evaluaciones.

Luego de lo expuesto, una de las conceptualizaciones que resulta integradora de estas dimensiones es la de Arredondo (citado en Díaz-Barriga Arceo, et al, 2012) que concibe al curriculum como el resultado de:

- a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, de los educandos y de los recursos;
- b) La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos;
- c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines planteados.

El curriculum en el nivel superior

En lo que concierne al curriculum de la educación superior, y universitaria en particular, cabe destacar que existe una abundante producción en lo que hace a modelos

curriculares para este nivel, como así también acerca de la problemática de la elaboración de planes de estudios y las actuales discusiones que incorporan nuevos debates y discursos de la mano de los estudios culturales, la perspectiva de género, la interculturalidad y la política curricular, entre otros.

Camilloni (2016) plantea que los diseños curriculares de las carreras universitarias deben ser lo suficientemente flexibles como para incorporar saberes propios de otros campos, para transitar otros dominios, y así asegurar que el futuro profesional acceda a los conocimientos necesarios para su desempeño. Explica además que entre las distintas tendencias que se manifiestan en el curriculum universitario, destacan la modalidad de programación del currículo por competencias, como así también el denominado currículo basado en problemas. Este tipo de currículos se estructura y toma como eje de su construcción el planteo de problemas complejos que requieren la puesta en acción de contenidos de múltiples asignaturas, dando así un paso a la integración curricular.

En línea con lo anterior, Zabalza (2012) analiza la integración curricular como un proceso de innovación institucional que se proyecta tanto sobre el diseño y desarrollo de las tareas docentes como sobre los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. Siguiendo con la noción de curriculum integrado, desde el campo de la educación médica, surge una herramienta de análisis de planes de estudio conocida como la Escalera de Harden. De acuerdo con Zamudio et al. (2019), este instrumento analítico resulta útil para determinar qué tan integrada es una propuesta curricular, ya que partiendo de una serie de indicadores que se manifiestan tanto en la dimensión formal (los documentos curriculares) como en el ámbito experiencial (el desarrollo curricular), es posible situar la carrera en uno de los once peldaños de la escalera, los cuales van desde la menor a la mayor integración.

Por otra parte, es importante no perder de vista que la especificidad del curriculum universitario refiere a la intersección de dos campos que poseen lógicas y dinámicas diferentes: el campo de las prácticas profesionales para las que se forma y el campo de las disciplinas académicas. En este sentido, el curriculum de la universidad propone la “formación” para el ejercicio de una profesión.

Barbier (1999, citado en Ramírez, 2020) señala que la enseñanza en su concepción más tradicional hace hincapié en la lógica de los discursos establecidos, es decir, los contenidos plasmados en el curriculum, y su intención principal es la transmisión y conservación de estos saberes. Por su lado, la formación se refiere a la dotación de

competencias -de un saber hacer- a los sujetos para que estos puedan desempeñarse en un contexto específico y en una actividad profesional particular.

Sin embargo, como señalan Abate y Orellano (2015), la noción de “competencia” es controversial en el ámbito universitario, ya que tácitamente hace referencia a una articulación entre los contenidos enseñados y las demandas exigidas por el mercado laboral, lo cual puede implicar el desmerecer otros contenidos igualmente importantes, como los vinculados a la adquisición de aptitudes humanas y sociales que contribuyan a la formación integral de los sujetos. Esto podría englobarse dentro de una de las tensiones propias de los planes de estudios expresadas por Zabalza (2003, citado en Delas y Manelli, 2021) respecto a la dicotomía entre la profesionalización y el enriquecimiento cultural¹.

Un punto de encuentro entre el campo de la psicología que estudia los procesos de formación y el campo del curriculum lo constituye la noción de “dispositivo”, el cual propicia la formación en los sujetos. Al respecto, Agamben (2007) explica que se puede llamar dispositivo a todo aquello que de algún u otro modo tiene la capacidad de determinar, modelar y/o controlar las conductas, opiniones y discursos de los seres vivientes, quienes al entrar en contacto con los dispositivos se vuelven sujetos. Precisamente, el curriculum es uno de los dispositivos escolares por antonomasia, gracias a su gran poder regulatorio (Gimeno Sacristán, 2010) y a su potencia para crear identidades y subjetividades (Da Silva, 1999).

Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, al observar los objetivos y propósitos formativos plasmados en los diseños curriculares y planes de estudios, ya que constituyen metas a alcanzar en términos del modelado que se pretende dar a los sujetos para su desempeño no solo en el ámbito profesional, sino que también respecto al entorno social. Asimismo, cada vez es más frecuente encontrarse en esos documentos con detalles minuciosos que abarcan más que los contenidos, también las estrategias de enseñanza, los tiempos que se deben dedicar a cada tramo y sugerencias para la práctica evaluativa, volviéndose así un verdadero dispositivo regulador de la experiencia escolar.

Finalmente, resulta común oír reclamos y afirmaciones acerca de la falta de vínculo o la disociación existente entre lo que se enseña en la universidad y lo que se requiere en la sociedad y en el ejercicio específico de la profesión para la que un sujeto se forma. En países como Francia y Alemania, por ejemplo, es corriente que los estudiantes universitarios

¹El autor señala otras dos tensiones: la que se da entre el desarrollo científico y el personal, y entre la especialización y la polivalencia.

busquen complementar sus estudios con estancias de pasantías en el ámbito propio de su futuro desempeño profesional para así adquirir las aptitudes y habilidades que consideran que no reciben en sus instituciones educativas (Giradet et al., 2016).

En relación a esta cuestión y realizando un esbozo histórico, Lundgren (1992) explica que las instituciones educativas y el curriculum escolar nacen de la separación entre el contexto de producción de las prácticas requeridas por la sociedad y el contexto de reproducción donde los saberes necesarios para ejecutar esas prácticas son transmitidos. A su vez, Terigi (2004) manifiesta que, por causa de esta distinción, se produce una descontextualización de los saberes respecto a sus ámbitos de origen y que es necesaria una re-contextualización en la institución educativa para que esos contenidos escolarizados no pierdan su sentido. Se podría decir que, en el escenario de la educación universitaria, es primordial que dicha re-contextualización se lleve a cabo de la manera más efectiva posible a través de la transmisión de los contenidos mediante prácticas genuinas y auténticas, ya que es el nivel educativo más cercano al contexto de producción mismo (campo profesional).

Las políticas educativas y curriculares

Las políticas educativas se refieren al cuerpo de documentos legales expedidos por las autoridades competentes y que regulan o normativizan al sistema educativo. Para los fines de este trabajo, se estudian las políticas educativas como políticas públicas, las cuales son definidas por Oszlak y O'Donnell (1981, p.15, citados en Delgado, 2021) como “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, el interés o la movilización de otros actores en la sociedad civil.” (p.1).

Siguiendo a Delgado (2021):

Una política pública da lugar a un proceso sociopolítico complejo, por el cual las decisiones políticas que se generan como discursos y diseños desde diversos lugares del Estado, se reelaboran, reestructuran, modifican, obstaculizan o profundizan a lo largo de la cadena de actores sociales que intervienen en su implementación (p.2).

Por su parte, Elmore et al. (1992, p.186, citado en Terigi, 2004, p.59) define a las políticas curriculares como

El cuerpo formal de leyes y regulaciones que se refieren a lo que debería enseñarse en las escuelas. La investigación sobre políticas curriculares, por tanto, explora las determinaciones de las acciones oficiales, lo que estas acciones requieren de las escuelas y los docentes, y cómo afecta lo que se enseña a los estudiantes.

De acuerdo con Terigi (2004) y en congruencia con los recientemente citados planteos de Delgado (2021), en el proceso que sigue un curriculum desde su diseño hasta su implementación, se produce una especificación curricular, la que consiste en las modificaciones que sufren las prescripciones a lo largo de los distintos “recortes de escala” que se efectúan en el pasaje que recorren entre los distintos niveles² como consecuencia de las acciones de control y apropiación llevadas a cabo por los sujetos de cada uno de estos niveles. Asimismo, la definición de política curricular que retoma y que fue previamente citada, ofrece orientaciones acerca de qué debería considerar una investigación en torno a políticas curriculares y, en ese sentido, sirve como un norte para este trabajo.

De Alba (1995) explica que existen distintos tipos de sujetos sociales del curriculum en función de los roles que ocupan en un proceso de definición por la que transita el curriculum:

- Sujetos de la determinación curricular: se encargan de definir rasgos básicos y esenciales. Son ejemplo de estos sujetos el Estado, el sector empresarial, los partidos políticos y las escuelas de profesionales, entre otros.
- Sujetos del proceso de estructuración formal: son quienes otorgan forma y estructura a aquellos lineamientos de acuerdo con los rasgos centrales definidos. Ejemplo: consejos técnicos o universitarios, equipos de evaluación y diseño curricular.
- Sujetos del desarrollo curricular: convierten lo escrito en práctica cotidiana mediante una traducción de las determinaciones curriculares. Los docentes y estudiantes son ejemplos de estos sujetos.

Para finalizar, es necesario detallar la Ley de Educación Superior (LES) N°24.521, sancionada en 1995 y modificada en 2015. Para este estudio, se toma como central el artículo 43°, el cual dictamina que:

Art.43: Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

²La autora remite a los niveles de gestión política, de la institución escolar y del aula al referirse a las escalas por las que pasan las prescripciones curriculares.

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

La carrera objeto de esta investigación, Abogacía, pasó a ser considerada “de interés público” en los términos estipulados en este artículo en el año 2017, por medio de la resolución 3401-E-17 del Ministerio de Educación de Nación, la cual 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 correspondiente al título de abogado, como así también la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido este título. De este modo, la incorporación de la carrera a este artículo implicó la revisión de todo su diseño curricular y la efectuación de las modificaciones pertinentes para adecuarse a la nueva normativa vigente.

Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativo, por lo que se propone la generación de saberes específicos y situados a partir del interjuego entre las instancias que componen el proceso investigativo, a saber: de recolección, análisis e interpretación de datos.

Las metodologías empleadas son de dos tipos:

- El análisis documental, el cual, a su vez, giró en torno a archivos de dos naturalezas:
 - a) Las normativas emitidas por organismos estatales que tienen a su cargo el control y la regulación de la educación superior (Ministerio de Educación de la Nación, Consejo de Universidades, entre otros), como así también documentos legales de la UNNE y de la Facultad en cuestión.
 - b) Los planes de estudio de la carrera de Abogacía, tanto el vigente (que data del 2017), como el anterior (formulado en el 2003).
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a dos agentes considerados informantes clave por su involucramiento en el proceso de cambio curricular. Estos agentes son una de las asesoras pedagógicas de la Facultad de Derecho y Ciencias

Sociales y Políticas de aquel entonces, y una docente jubilada que participó de una de las comisiones de cambio curricular conformadas para tal efecto.

Resultados y Discusión

Del análisis documental

Una fuente de información muy valiosa para este trabajo consiste en los documentos normativos que regulan la incorporación de la carrera de Abogacía al artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Para comprender el proceso por el cual una carrera pasa a formar parte del mencionado artículo, resulta interesante la reconstrucción cronológica de los principales instrumentos legales involucrados. Es por eso que se presenta el siguiente cuadro sistematizador seguido de la síntesis de cada documento:

Tabla 1: Normativas involucradas en el cambio curricular de la carrera de Abogacía

Nº	Documento	Fecha de sanción	Organismo emisor
1	Ley de Educación Superior N°24.521	Julio de 1995	Congreso de la Nación
2	Acuerdo Plenario N°18	Noviembre de 2002	Consejo de Universidades
3	Resolución N°954/14	Junio de 2014	Consejo Interuniversitario Nacional
4	Resolución N°1091	Agosto de 2015	Consejo Interuniversitario Nacional
5	Acuerdo Plenario N°140	Octubre de 2015	Consejo de Universidades
6	Resolución N°3246	Diciembre de 2015	Ministerio de Educación de la Nación
7	Resolución N°1131	Marzo de 2016	Consejo Interuniversitario Nacional
8	Acuerdo Plenario N°146	Mayo de 2017	Consejo de Universidades
9	Resolución 3401-E/2017	Septiembre de 2017	Ministerio de Educación de la Nación

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos normativos (2023)

Como ya se mencionó, la Ley de Educación Superior N°24.521 establece en su artículo 43 que todas aquellas carreras que comprometan el interés público -comprendiendo aspectos como la salud, la seguridad, los derechos, los bienes y la formación de los habitantes-, deben respetar la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los

criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Como así también que dichas carreras deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por organismos privados reconocidos.

Por su parte, el Acuerdo Plenario N°18 del Consejo de Universidades, dictamina la inclusión de carreras como Farmacéutica, Ingeniería Agronómica y Bioquímica, entre otras, al régimen del citado artículo 43 y plantea que en una segunda etapa se estudie la incorporación a este artículo de las carreras de Abogacía, Notariado, Contaduría Pública y Actuario.

Se continúa con la Resolución N°954/14, la cual aprueba el documento titulado “Aporte al diseño de estándares de acreditación para la carrera de Abogacía: contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, alcances del título”. El mismo fue presentado por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales.

Luego, la Resolución 1091 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprueba las actividades específicas reservadas a una serie de carreras comprendidas en el artículo 43, entre las cuales se encuentra la de Abogacía. Entre estas actividades destacan el prestar asistencia jurídica a toda persona física o jurídica que lo requiera, como así también el patrocinar y representar a las partes en todo tipo de procedimiento administrativo, judicial o arbitral.

En cuanto al Acuerdo Plenario 140 del Consejo de Universidades, este es clave ya que el mismo avala una solicitud presentada previamente por el CIN y presta su conformidad para incluir el título de Abogado en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, ya que este compromete algunos de los considerados intereses públicos, como ser los derechos y bienes de las personas.

Lo anterior desemboca en lo estipulado por la Resolución N°3246 del Ministerio de Educación, el cual declara incluido en la nómina del artículo 43° de la Ley N° 24.521 al título de Abogado.

La Resolución N°1131 del CIN realiza una revisión y ajustes a las actividades reservadas de varias profesiones incluidas en el artículo 43, entre la cual se encuentra la de Abogacía, y deja sin efectos la Resolución N°1091. No obstante, al comparar las actividades reservadas expresadas en ambas resoluciones, no se observan cambios para el caso de la carrera objeto de este trabajo.

En el Acuerdo Plenario N°146 del Consejo de Universidades se presta conformidad a una serie de regulaciones en torno a los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad para la formación práctica, la nómina de actividades reservadas para la titulación de abogado y los estándares para la acreditación de la carrera. Este documento sirve como antesala para la aprobación por parte del Ministerio, por lo cual recomienda a este organismo la implementación de las medidas que adjunta.

Finalmente, en la Resolución 3401-E/17 del Ministerio de Educación de la Nación, se aprueban todos los aspectos mencionados en el Acuerdo Plenario precedente, haciendo las aclaraciones administrativas y de aplicación pertinentes. Se observa que en el anexo correspondiente a las actividades reservadas al título, se agrega una que no estaba contemplada en la Resolución N°1131 del CIN.

El análisis de todos estos documentos da cuenta de la gran complejidad que implica la política curricular, pues involucra a muchos organismos distintos, lo cual es notorio al ver que los instrumentos legales son emitidos por diferentes instituciones. Asimismo, detrás de cada una de estas instituciones se encuentran otras organizaciones, como el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

Además, este hecho es ilustrativo de los sujetos del desarrollo curricular planteados por De Alba (1995): los de la determinación curricular (Consejo Interuniversitario Nacional, Ministerio de Educación de la Nación, etc.), de la estructuración formal (se produce un solapamiento entre agentes del nivel político y el nivel institucional-comisiones) y del desarrollo curricular (docentes y estudiantes).

De las entrevistas efectuadas

La información hasta aquí recolectada se complementa con algunas declaraciones obtenidas por medio de la entrevista realizada a una profesora que se desempeñaba como una de las asesoras pedagógicas de la Facultad de Derecho de la UNNE en el momento en que tuvo lugar el proceso de cambio curricular.

Si bien la entrevistada no participó de las modificaciones del plan porque se conformó una comisión especial para el asunto, resultó ser una informante muy valiosa para conocer con mayor profundidad cómo se operó este proceso. Menciona, por ejemplo, que en la inclusión de una carrera al artículo 43 de la Ley de Educación Superior, también tienen injerencia los cuerpos colegiados de las profesiones.

Asimismo, comentó otros cambios que sufrió el plan de estudios de la carrera en épocas anteriores. El más reciente había sido en 2006, sin embargo, este no era de tal magnitud como el más reciente, que tuvo lugar en 2016. Resulta llamativo que, en la primera modificación mencionada, solo se realizaron cambios de denominación de algunas asignaturas y que, de acuerdo con la entrevistada, estos no implicaron modificaciones respecto a los contenidos o a otros elementos importantes, sino que tuvieron lugar para adecuar el nombre del espacio curricular a los contenidos que ya se estaban impartiendo en él, como si se tratase de un error en la denominación por parte de los creadores del plan anterior.

Además, destaca el hecho de que estas modificaciones fueron impulsadas por los docentes titulares de las cátedras involucradas, por lo que se puede concluir que los cambios curriculares no necesariamente provienen de “arriba” o de agentes externos exclusivamente.

En este sentido, ambas entrevistadas coinciden al señalar que el origen de las modificaciones en los planes de estudio de la carrera tiene incidencia en el modo que estas son recibidas por los agentes institucionales. Por lo general, las modificaciones radicales suelen surgir en el seno macro curricular (clasificación empleada por Morelli y equipo (2021)³), esto es propio de las universidades latinoamericanas, cuyos cambios se ven condicionados por factores exógenos, principalmente por las políticas de reforma provenientes del Estado (Krotsch, 2001, citado en Carrera y Véritz, 2010). No obstante, muchos cambios -de menor envergadura- provienen de la iniciativa de los equipos de cátedra o algunas autoridades de la Facultad. Las entrevistadas indican además que estos últimos cambios suelen tener una recepción con mayor grado de aceptación por parte de los distintos agentes de la institución. Esto coincide con los aportes de Ezpeleta (2004), quien plantea que aquellos cambios que se producen “de abajo hacia arriba” son más consistentes en el tiempo al ser mejor vistos por los agentes por tratarse de una propuesta surgida al interior de la institución.

Asimismo, la contracara de lo mencionado previamente implica cierta resistencia a los cambios. Esta resistencia se fundamenta en un sentido empírico y uno teórico. Respecto al primero, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas se distingue por su carácter conservador y apegado a normas y costumbres de antaño sostenidas por la tradición, esto forma parte de su estilo institucional y es acorde al contexto en que se inserta, en la provincia

³Las autoras diferencian las políticas curriculares y los respectivos documentos en que estas derivan en 5 niveles: el supra (a nivel internacional), macro (nivel nacional), meso (nivel jurisdiccional), micro (nivel institucional) y nano (nivel áulico).

de Corrientes. Greco (2012) explica precisamente la tendencia a investir de autoridad las prácticas consideradas tradicionales de la idiosincrasia de un grupo o sector específico. En cuanto al segundo sentido, siguiendo a Lapassade (1974), todo cambio que se presente sobre lo institucionalizado (lo establecido), cambio al que el autor denomina “lo instituyente”, no puede ser implementado sin toparse con resistencias por parte de los agentes más asentados en la institución, quienes lo perciben como una amenaza. Estas situaciones refuerzan la noción de “ámbito de luchas” en que se constituye el curriculum de acuerdo con De Alba (1995).

En estas circunstancias, los docentes ocupan un rol central, ya que son quienes fundamentalmente concretan las modificaciones a través de sus prácticas. De acuerdo con Carrera y Véritz (2010) -quienes examinaron el proceso de cambio curricular en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata luego de la última dictadura cívico-militar-, el claustro docente es proclive a mostrarse reticente a los procesos de reforma curricular. Los autores plantean que se debe a que “se pone en juego” la legitimidad para decir la verdad y por un temor a perder el prestigio de la institución que está socialmente avalada para consagrar y reproducir el saber jurídico.

Asimismo, es posible considerar factores vinculados a aspectos personales de los docentes, tales como la incertidumbre que implica lo novedoso, el contar con la formación disciplinar para sostener los cambios y la preocupación por preservar sus intereses, como puede ser el conservar un cargo dentro de un determinado espacio curricular que corre el riesgo de desaparecer o mutar radicalmente (Orozco Fuentes, 2023).

Fruto de este trabajo, también se puede constatar que, en función de las hipótesis de concreción curricular planteadas por Terigi (2004) respecto al pasaje de una escala a otra, la más acertada para explicar la implementación de las modificaciones en el plan de estudios de Abogacía de la UNNE es la de especificación curricular⁴. Se arriba a dicha conclusión debido a que una de las entrevistadas manifestó que los agentes institucionales contaron con cierto margen de libertad en el modo de implementar las directivas recibidas de las escalas superiores, lo que se expresa en un interjuego entre lo prescriptivo y lo experiencial, puesto de manifiesto a través de la apropiación y acción de los agentes, pero no sobre la nada, sino sobre los lineamientos recibidos.

⁴Las otras dos hipótesis mencionadas por la autora son la de aplicación (según la cual lo prescriptivo se impone y ejecuta fielmente en cada escala) y la de disolución (que postula la predominancia de la apropiación de los sujetos de cada escala sobre lo prescriptivo, alterando completamente a este último).

De la comparación de las propuestas curriculares

En lo que concierne al contraste entre el plan de estudios vigente y el previo, destacan los siguientes puntos:

- Como ya se ha mencionado, existe una demanda hacia la formación universitaria que gira en torno a la articulación de los saberes teóricos y prácticos, el ejercicio adelantado y supervisado de la profesión en territorio y la inclusión de nuevos saberes que se ajusten a los cambios sufridos en las instancias de actuación profesional (Abate y Orellano, 2015). Es así que uno de los principales criterios que la normativa tiene en cuenta al definir los lineamientos que regulan las carreras del artículo 43, es el de la intensidad de la formación práctica.

En este contexto, el plan vigente pone un énfasis explícito en la formación práctica, indicando que esta tendrá lugar al interior de cada asignatura como en espacios específicos de pasantía definidos para tal fin. Resulta aquí conveniente tener en cuenta que en las universidades se deben articular las dos lógicas pedagógicas explicadas con anterioridad y que son un tanto distintas: por un lado, la de la enseñanza -propia de las disciplinas-, y por otro la de la formación. Es esta última la que debe prevalecer en el nivel superior, ya que se forma a futuros profesionales. Entre las características inherentes de la formación, resaltan (a) el desplazamiento de las estrategias didácticas por los dispositivos de formación, los cuales despliegan el papel del docente a un segundo plano (sin relegarlo) y ponen de relieve la autonomía del estudiante, quien se forma a sí mismo (Ferry, 1997); y (b) el hecho de que se toma como sujeto del aprendizaje a un adulto que posee un bagaje cognitivo, cultural y social que sirve como base que debe ser empleada de manera activa en las propuestas didácticas.

- El nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, en vigencia desde el 2015, implicó la revisión de los contenidos que se dictan en las asignaturas, ya que muchos de ellos quedaban obsoletos ante la nueva reglamentación. Esta circunstancia ejemplifica la diferenciación y necesaria articulación -en un texto curricular- entre el contexto de producción del saber erudito y el contexto de reproducción del saber académico, idea defendida por Lundgren (1992). En este caso, el saber erudito es el contenido en el Código Civil y Comercial, producto del trabajo de profesionales en el campo que recopilan información actualizada y crean nuevas regulaciones en base a la experiencia y demandas de la sociedad; mientras que el saber académico es el transmitido en la Facultad. A modo de ejemplo, el nuevo Código proyecta de una

manera renovada a actores sociales antes relegados a un segundo plano en términos de igualdad, como ser las mujeres, los niños, las personas con capacidades diferentes y las comunidades originarias (Córdoba, 2017), lo cual implica una consecuente actualización en la enseñanza jurídica acerca de estas categorías.

- Teniendo en mente que la institución universitaria es una organización con funciones educativas, y que como tal sus fronteras son porosas a lo que ocurre en el exterior (Schlemenson, 1987), resulta interesante el surgimiento de nuevos tópicos que cobran fuerza en el escenario social y repercuten en el curriculum universitario, ya sea desde el interior de las aulas o vehiculizados por medio de cursos y jornadas especiales. Este último formato es el expresado por las entrevistadas acerca de cómo tópicos nuevos son insertados en la Facultad. Entre estos nuevos temas, destacan la perspectiva de género, los estudios culturales y el cuidado del ambiente. Esta inclusión de contenidos es un punto clave a la hora de pensar en las resistencias, ya que algunos pueden ser considerados transgresores por plantearse actualmente desde una perspectiva distinta respecto a cómo fueron históricamente concebidos, visibilizando lo que se pretendía ocultar (Connell, 1997).
- Una entrevistada comenta que antes las asignaturas trabajaban de manera aislada, luego se agruparon por áreas y hoy en día lo hacen por departamento, compartiendo además instancias de formación como talleres de capacitación, proyectos de extensión, etc., lo cual representa indudablemente un avance en lo relativo a la articulación. Esto cobra relevancia teniendo en cuenta que el grado de integración de las propuestas curriculares constituye uno de los aspectos más valorados en los procesos de innovación del curriculum (Zamudio et al., 2019). En este sentido, Zabalza (2012) argumenta que para considerar efectiva una integración curricular, es necesario no solo articular las actividades de diseño y desarrollo de los docentes, sino también las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Este último punto debería aún ser trabajado por las autoridades institucionales.
- Finalmente, es necesario considerar el lugar que ocupa la investigación en la propuesta de formación de la carrera de Abogacía, lo cual adquiere relevancia debido a que uno de los objetivos de la universidad es la producción de conocimiento científico y académico. A pesar de esta premisa, la actividad investigativa es una debilidad en el campo del Derecho (Córdoba, 2017). Para ejemplificar esta afirmación, se puede retomar el relevamiento que Delas y Manelli (2021) realizan de los formatos que

adquiere la formación en investigación en tres universidades argentinas, las cuales destacan por alguna de estas características: presenta contenidos de investigación en espacios curriculares optativos; cuenta con programas institucionales no plasmados en el diseño curricular que fomentan la investigación pero sin obligatoriedad (por ejemplo mediante el otorgamiento de créditos por la participación en instancias vinculadas a la investigación con las que cuenta la Facultad).

En el caso de la carrera de Abogacía que se dicta en la UNNE, al comparar el plan de estudios vigente con el previo, resulta llamativo que si bien el diseño actual señala en dos ocasiones a la investigación (entre los objetivos institucionales y los alcances del título), solo cuenta con una asignatura dedicada a promover esta actividad, la cual se denomina Metodología de la Ciencia Jurídica, ubicada en el sexto -y último- año y de duración cuatrimestral. Por su parte, el plan anterior no brinda más detalles que la lista de espacios curriculares, pero entre ellos se encuentran dos dirigidos a la formación en investigación, los cuales se llaman Metodología de la Investigación (ubicado en el segundo año) y Seminario de Investigación (en el sexto año). Cabría preguntarse si la propuesta anterior era más completa que la actual en lo relativo a la investigación y si esto no implica un retroceso en términos de actualización curricular.

Conclusiones

Este estudio se ha propuesto relevar las normativas que impulsaron los cambios en el diseño curricular de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la UNNE, como así también indagar el modo en que se llevó a cabo su implementación y realizar una comparación entre la propuesta formativa actual y la previa a la consumación de las modificaciones.

En lo que concierne al primer objetivo mencionado, se ha dado cuenta del importante número de documentos legales involucrados en la concreción de una política curricular universitaria, como también de la cantidad de organismos que toman parte en la toma de decisiones. Se podría decir que cuantos más sujetos estén implicados en estos procedimientos, mayor es la complejidad que asume el asunto curricular, tanto en su diseño como en su desarrollo.

En cuanto al proceso de implementación de los cambios estipulados, este se operativizó por medio de comisiones *ad hoc* integradas por representantes de todos los claustros que componen la Facultad. Las acciones de cambio fueron ejecutadas con la

presencia de resistencias, las cuales son comunes en aquellos casos en que las reformas son estructurales y provenientes del afuera y desde autoridades nacionales.

Con respecto al contraste entre ambos diseños curriculares, destaca la mayor injerencia de la formación práctica en la propuesta vigente, aunque esta no presenta algún espacio curricular específico para desarrollar dicha práctica, sino que se prevé hacerlo al interior de algunas cátedras ya establecidas; de igual manera, los cambios en la sociedad y en ciertas perspectivas y modos de abordar los contenidos, cristalizados en el Nuevo Código Civil y Comercial, tuvieron una repercusión en el campo educativo del Derecho; por otro lado, se han producido avances en vías a la integración curricular al agrupar las asignaturas en áreas y departamentos, como asimismo al promover espacios de socialización entre los docentes, sin embargo, queda pendiente el indagar más de cerca (desde la observación del desarrollo curricular) para poder dar cuenta de si existe una articulación real entre las prácticas docentes, los contenidos de las distintas cátedras, y las actividades de aprendizaje de los estudiantes; otro aspecto relevante es la discrepancia entre algunos elementos del nuevo diseño, ya que se ensalza la investigación como un objetivo institucional y como uno de los alcances del título, mientras que la malla curricular solo ofrece un espacio de enseñanza destinado a la formación para tal fin.

Otro punto llamativo es la mención del ejercicio de la docencia en asignaturas afines tanto en el nivel superior como en el secundario entre los alcances del título. Teniendo en cuenta que no se presenta en la malla curricular ni un espacio dirigido a la formación pedagógica, lo lógico sería que los graduados de la carrera de Abogacía realicen un ciclo de complementación en tal sentido para ejercer la actividad de la enseñanza.

De esta manera, la realización de este trabajo se torna en un intento por contribuir a la toma de conciencia acerca de algunos planteamientos significativos en el campo. A todo lo expresado, se suma la concepción misma de curriculum que predomina en la comunidad. El plan de estudios anterior limita su visión al detalle de las asignaturas que componen la malla curricular. El nuevo diseño trae avances en este sentido, ya que incluye otros componentes, como ser el perfil del graduado y los alcances del título. Aun así, faltaría incorporar otros elementos, como una fundamentación general de la propuesta formativa, una diferenciación entre sus propósitos institucionales, de enseñanza y aprendizaje, y un mayor detalle de la organización y agrupación de los espacios curriculares. Todo esto resulta importante ya que los apartados de este tipo dan cuenta de las concepciones subyacentes en lo referente a la

naturaleza del conocimiento, el tipo de persona que se pretende formar, la idea de enseñanza y aprendizaje que sustentan la práctica, entre otras.

En definitiva, el estudio curricular situado constituye una herramienta para desnaturalizar los documentos prescriptivos que regulan las ofertas académicas y pensar en vías de acción alternativas. Es necesario revisar constantemente los currículos y planes de estudio de las carreras universitarias, para así detectar las fortalezas que deben ser sostenidas y los puntos de mejora que pueden implementarse en la búsqueda por mantener y aumentar los estándares de calidad de nuestro sistema educativo.

Referencias

- Abate, S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*, 1 (1), 3-11.
- Agamben, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264. Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda, de la edición en francés: Giorgio Agamben, *Qu'est-ce que c'est un dispositif?*. París:ÉditionsPayot&Rivages.
- Bolívar Botía, A. (1999). “El curriculum como un ámbito de estudio”. En Escudero, Juan Manuel. (Comp.). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Camilloni, A. W. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 9. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Litoral. pp. 59-86.
- Carrera, M. C. y Véritz, F. (2010). Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de Abogacía de la UNLP (1984-1989). *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, N°3, 268-289. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS. UNLP.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Córdoba, W. A. (2017). *Impacto del nuevo Código Civil y Comercial en la configuración de los diseños curriculares de la carrera de Abogacía*. XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil. FCJyS. UNLP.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una Introducción a las teorías del currículo*; (2da.Ed.). Belo Horizonte: Auténtica.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delas, S. y Manelli, M. (2021). La inserción de la Metodología de Investigación en la carrera de abogacía y su relación con el perfil de las/os egresadas/os. Un análisis comparado. *Derecho y Ciencias Sociales*, N°25, 81-99.
- Delgado, P. (2021). *Propuesta de un marco conceptual para el estudio de las políticas educativas*. Clase6. Cátedra Organización y Administración de la Educación. Facultad de Humanidades – UNNE.

- Díaz Barriga Arceo, F., Lule González, M. L., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E. y Rojas Drummond, S. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abr-Jun, Vol. 9, Núm. 21, Pp. 403-424.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García Garduño, J. M. (1995). Los pioneros de la teoría curricular en Estados Unidos (1875-1910). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXV, N° 1, pp. 43-68.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). “¿Qué significa el currículum?”. En Gimeno Sacristán, José (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giradet, J., Pécheur, J., Gibbe, C. y Parizet, M-L. (2016). L'apprentissage : une voie en core trop peu suivie. En *Tendances. Méthode de Français*. CLE International.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lapassade, G. (1974). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Morelli, S. (coord.) (2021). *Políticas Curriculares. Experiencias en Contextos Latinoamericanos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Orozco Fuentes, B. (2023). Sujetos y proyectos curriculares como procesos de subjetivación/objetivación curricular. En Barrón Tirado, M. C. (Coord.). *Curriculum, subjetividades y nuevas tecnologías*; unam.mx/publicaciones, pp. 69-94.
- Ramírez, N. (2020). *Ficha de Cátedra N° 2 “Análisis del Campo de la Formación”*. Cátedra: Psicosociología de la Formación. Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.
- Schlemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Zabalza, M. A. (2012). “Articulación y rediseño curricular”. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), Octubre-diciembre, 17-48.
- Zamudio, A. M., Leiva, S. E. y Fernández, M. A. (2019). Integración curricular: un proceso de investigación acerca del currículum universitario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14 (2), julio-diciembre, 28-40.

Submetido em junho de 2024

Aprovado em julho de 2024

Informações autorais

Chávez Luque Elías Leonel

Universidad Nacional del Nordeste – becario de investigación

Grupo de Investigación “Conocimiento y Formación Docente”

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3966-5195>

E-mail: elias.chavez67@gmail.com

Alcalá Gaona María Teresa

Universidad Nacional del Nordeste – Profesora Titular de Teoría Curricular y Didáctica I

Grupo de Investigación “Conocimiento y Formación Docente”

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0834-8541>

E-mail: mtalcala@gmail.com