

Trabajo Final Integrador
Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de La Plata

Título: La enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad de las personas con padecimientos mentales o discapacidad mental: entre el *curriculum* formal y el real.

Estudiante: Abogada Karina Alejandra Andriola.

Mail: karinaandriola1@hotmail.com

Directora: Dra. Manuela Graciela González

Asesora Educativa: Prof. Magister María Raquel Coscarelli

Resumen descriptivo

El TFI indaga la enseñanza de la determinación de la capacidad en la carrera de Abogacía, plan V, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. La temática implica los procesos judiciales que se le pueden promover a una persona, mayor de 13 años, en razón de padecer enfermedad mental, adicción o discapacidad mental (y excepcionalmente sensorial) en la medida que sea grave, prolongada o permanente y pueda causar un daño a su persona o a sus bienes (art. 32 del Código Civil y Comercial). Decisión judicial que causa un gran impacto en las personas y sus familias.

A partir año 2006, cuando se sanciona la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la temática tuvo diferentes modificaciones legislativas tales como la ley de Derechos del Paciente nro. 26529 en el año 2009, la Ley de Salud Mental nro. 26657 en el año 2010, un nuevo Código Civil y Comercial (en adelante CCyC) en el año 2015, y la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de los Adultos Mayores para indagar como repercuten sobre los contenidos.

En la carrera de Abogacía, conforme al plan de estudios V, vigente desde la década del 50, con agregados de 1989, hasta el año 2016¹ esta temática es abordada, en cuanto al derecho de fondo, de manera fragmentada. En primer lugar, en segundo año de la carrera, en la materia Derecho Civil I en lo que hace a la capacidad jurídica como atributo y sus restricciones, posteriormente, en quinto año, las figuras tuitivas a las que daba nacimiento eran abordadas en Derecho Civil V. En este sentido analizamos el *curriculum* formal, en relación a los contenidos que se enseñan. Ello, en base del relevamiento del plan de estudios V de la carrera y de los programas de ambas materias con sus respectivas cátedras. Comparando, ampliando y contrastando dicho *curriculum* formal con el *curriculum* real al cual accederemos mediante entrevistas a docentes de ambas materias que nos permita conocer cómo y qué efectivamente se enseña.

Palabras Claves: Determinación de la capacidad- Perspectiva de género- Formación de los/as abogados/as- *Curriculum* formal- *Curriculum* real.

Modalidad de TFI elegido: Proyecto de indagación: indagación exploratoria.

¹A partir del año 2017 entra en vigencia el Plan numero VI.

Agradecimientos

Dedico este trabajo,
elaborado con dificultades, idas y vueltas
pero también con mucha curiosidad y entusiasmos a:

A mi mamá y a mi papá, por su apoyo en mi vocación docente,
en un país donde ser docente universitario constituye un privilegio burgués.

A Susana por ser mi maestra,
enseñarme y estimularme en mi vocación docente,
con quien aprendí los temas que hoy intento enseñar y continuar aprendiendo.

A Manuela, por estar siempre,
incluso en las diferencias, orientándome.

A los/as docentes entrevistados/as
por compartir su tiempo y contarme su ejercicio docente.

A mis estudiantes-compañeros/as porque aprendimos juntos/as,

A mis amigos/as y compañeros/as Constanza, Mariela, Claudia, Julieta,
Irma, Cintia, Eliseo, Cristian, Martin, Sabrina, Romina, Alexia, Marina,
Josefina, Mariana, Sofía, Karina, Milagros, Cecilia, Verónica, Cecilia, Patricia,
Lorena, Natalia, Julia, Lorena, Luciana, Sandra y Ariel
con quien comparto la misma vocación y el entusiasmo.

mis amigos/as Laura, Máximo, Ciro, Agustina, Lucrezia, Thais, Germán,
a mi hermana y a mi primo, por el apoyo y el afecto de siempre.

A las/as bibliotecarias/os del Colegio de Escribanos
por la complicidad y ayuda en las búsquedas bibliográficas.

Índice

	Página
Presentación.....	1
Resumen.....	3
Palabras Claves:	3
Modalidad de TFI elegido.....	3
Agradecimientos.....	5
Índice.....	7
Abreviaturas.....	11
Capítulo I- La propuesta.....	13
I. Los comienzo del trabajo final integrador.....	13
II. El posicionamiento de la investigadora.	14
III. El problema objeto del TFI y su justificación.....	17
b. Acerca de los procesos de determinación a la capacidad jurídica	17
c. Las asignaturas que abordan el problema.....	20
IV. Antecedentes.....	21
V. Objetivos	26
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos.....	26
VI. Metodología	27
VII. Sintetizando.....	28
Capítulo II- La determinación a la capacidad jurídica y la transversalización de la perspectiva de género.....	31
I. Introducción.....	31
II. La determinación de la capacidad jurídica: personas, derechos en juego...34	
III. El proceso de determinación de la capacidad.....	42
IV. Las figuras tuitivas.....	46
V. La perspectiva de género.....	50
VI. Sintetizando.....	55

Capítulo III- El <i>curriculum</i> y los aportes de las ciencias de la educación.....	57
I. Algunas aproximaciones al <i>curriculum</i>	57
II. Aportes al <i>curriculum</i> de Alicia de Alba.....	60
III. Sintetizando.....	64
Capítulo IV- El <i>curriculum</i> formal en torno a la enseñanza de la capacidad jurídica: la dimensión histórica e institucional.....	65
I. La carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP.....	65
II. El plan de estudio V. Aproximaciones al programa institucional y a los contenidos mínimos.	67
III. El deber ser: los programas y el Anexo I de la Resolución Nro. 356/09...	71
IV. La articulación docencia, investigación y extensión en los programas.....	74
V. Sintetizando.....	78
Capítulo V- Los programas de las asignaturas Derecho Civil I y Derecho Civil V como dimensión particular del <i>curriculum</i> formal.....	79
I. Introducción.....	79
II. La metodología utilizada y el devenir del trabajo de campo.....	80
Sobre el <i>curriculum</i> formal y lo que los programas “proponen”.....	83
III. Los números que hablan.....	83.
IV. Derecho Civil I y los programas de las cátedras.....	85
a) Organización de los contenidos y de la normativa.....	90
b) La presencia de la perspectiva de género y de la interdisciplina.....	90
c) Referencias bibliográficas.....	91
V. Derecho Civil V y los programas de las cátedras.....	92
a) Organización de los contenidos y de la normativa.....	95
b) La presencia de la perspectiva de género y de la interdisciplina.....	97
c) Referencias bibliográficas.....	99
VI. Sintetizando.....	100
Capítulo V. El <i>curriculum</i> real.....	103
I. La metodología y el devenir del trabajo de campo.....	103
II. “ <i>Serendipity</i> ” en nuestra investigación.....	109

III.	Aspectos comunes entre las cátedras de ambas asignaturas.....	110
IV.	El <i>curriculum</i> real en torno a la enseñanza del Derecho Civil I.....	112
a.	Contenidos y normativa.....	112
b.	Estrategias de enseñanza.....	115
c.	Presencia de perspectiva de género.....	119
d.	Contenidos de las ciencias sociales, interdisciplina, y las referencias bibliográficas.....	120
e.	Vinculación con la investigación y/o extensión.	123
V.	El <i>curriculum</i> real en torno a la enseñanza del Derecho Civil V.....	125
a.	Algunos aspectos preliminares.....	125
b.	Contenidos y normativa.....	128
c.	Estrategias de enseñanza.....	130
d.	Presencia de perspectiva de género.....	135
e.	Contenido de las ciencias sociales, la interdisciplina, y las referencias bibliográficas.....	138
f.	Vinculación con la investigación y/o extensión.....	142
VI.	Sintetizando.....	144
Capítulo VI-	Reflexiones y aportes.....	147
I.	Reconstruyendo los caminos del TFI.....	147
II.	Hallazgos y aportes del TFI.....	150
Anexo I-	Protocolo de análisis de Programas de Estudio.....	155
Anexo II-	Protocolo de entrevistas.....	157
Referencias bibliográficas.....		159
Ciencias de la educación.....		159
Ciencias sociales.....		165
Dogmática jurídica.....		167
Género y diversidad.....		175
Metodología de la investigación.....		178
Sociología jurídica, educación jurídica y filosofía del Derecho.....		179
Fuentes Documentales.....		185
Normativa.....		186

Abreviaturas utilizadas

Código Civil y Comercial.....	CCyC
Constitución Nacional.....	CN
Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	CDPD
Convención de Derechos del Niño.....	CDN
Convención Interamericana para la eliminación, sanción y prevención de todas las formas de la violencia contra la mujer.....	Convención de Belén Do Para
Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad.....	CIEPDP
Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer.....	CEDAW
Convención Interamericana para Adultos Mayores.....	CIPDHPD
Corte Suprema de Justicia de la Nación.....	CSJN
Ley Nacional de Salud Mental.....	LSM
Suprema Corte de Justicia de Buenos Aires	SCBA
100 Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de personas en condición de vulnerabilidad.....	Las 100 Reglas

Capítulo I- La propuesta

I- Los comienzos del trabajo final integrador

Allá lejos y hace tiempo, el día de mi cumpleaños número diecinueve rendía el primer concurso de mi carrera docente, el concurso de ayudante alumna en la cátedra I de Derecho Civil I. Asignatura perteneciente a la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (en adelante FCJyS) de la Universidad de La Plata (UNLP) con el tema “dementes”. En ese entonces, en octubre del año anterior, en mi primer año de carrera había rendido libre la materia con la otra cátedra. Ese verano, en mi afán de aprender y por intermediación de mis padres había conseguido hacer una pasantía ad honorem en una escribanía en mi ciudad natal, Junín, Provincia de Buenos Aires, donde había visto la aplicación práctica de la gran mayoría de los contenidos de la materia y volvía post vacaciones a continuar con mi vida universitaria con deseos de compartir lo aprendido con mis compañeros/as, de enseñar y de continuar aprendiendo, de ser docente. Por ello, me acerque a quien fuera mi profesora adjunta para preguntarle si podía ser su ayudante, y no funciono, no aceptaba ayudantes alumnos/as, sino graduados/as.

Ante ello, cuando en la página de la facultad encuentro la publicidad del concurso, no dudo en inscribirme, consultar los temas, elegir el tema que era el que más me interesaba y pedirle auxilio a mi única referente en la materia, quien fuera mi profesora, quien me brindo, con mucha generosidad, su ayuda para preparar la exposición. Era la primera vez que realizaría una exposición oral en la Facultad, ya que las nueve materias que había aprobado previamente, siete de ellas fueron en mesas de examen libre con evaluaciones orales y dos aprobadas por cursada con evaluaciones escritas únicamente. En fin, el cupo era para tres estudiantes, los postulantes éramos cuatro, todos/as con más trayectoria estudiantil, una de ellas ayudante de “hecho” en la cátedra quien habían elegido el mismo tema y lo que me quedaba por decir no era demasiado sino recitar de la doctrina “temas” que aun no habían sido abordados. Pese a quedar ultima, por resolución del jurado, entramos los cuatro postulantes. Ahí comienza mi trayectoria docente, siendo estudiante.

En la cátedra I, como ayudante alumna estuve tres años, trabajando en una de las comisiones, con la posibilidad de dar clases y proponer trabajos prácticos. Después con

las mismas tareas me pase a la cátedra II como adscripta, primero estudiante y después graduada, en la comisión de quien fuera mi profesora, continuando con mi aprendizaje, no tan autodidacta sino más bien guiado, me recibí. Contemporáneo a ello, comencé a postularme a diferentes becas con el tema “Capacidad jurídica de las personas con padecimientos mentales”, el mismo tema del concurso pero con un nuevo enfoque acorde a los cambios legislativos que se estaban produciendo.

Cuando me recibí, tenía una dos certeza, la primera era que quería ser docente, sentía vocación, curiosidad e interés, la segunda era que debía formarme para estar a la altura de ello. La inquietud y dificultad mayor era sobre cómo iba a ser docente ordinaria rentada lo cual no era tarea fácil. A tal fin, al año siguiente comencé mi Maestría en Derecho de Familia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, cuyo tramo de Especialización finalizó en 2017 con el TFI “Las voces a escuchar los procesos de determinación a la capacidad. Desafíos con perspectiva de género”. Además gané diferentes becas y, a mediados del 2012, empecé la especialización en Docencia Universitaria que finalizó de cursar a principios del año 2014. En el camino participé de múltiples actividades académicas como estudiante, docente, coordinadora, tutora, expositora, investigadora y becaria de intercambio en la UNAM de México y en la Universidad de la Republica en Uruguay.

Dejo de ser adscripta graduada en el año 2014 y ahí con la distancia suficiente, por no pertenecer a ninguna cátedra, empiezo a pensar, con una “inocente” ilusión, de que podría investigar, ser objetivas y no causar grandes incomodidades y enemistades en indagar y explicar cómo se enseña el tema determinación de la capacidad jurídica.

En el camino, con todo el trabajo de campo hecho para este trabajo final integrador, sucede algo inesperado, después de varios años del llamado a concurso para Jefa de Trabajos prácticos y auxiliar docente rentada en Derecho Civil I, cátedra 1 se realiza la clase de oposición. Uno de los temas para la exposición, era nuevamente el que nos convoca a esta tesis donde gané el cargo de Jefa de Trabajos Prácticos, del cual todavía no tengo posesión.

II- El posicionamiento de la investigadora

Para quienes resultan partidarios/as de la objetividad y la neutralidad de la ciencia esta introducción autorreferencial resultaría innecesaria, sobreabundante o soberbia. Para mí no lo es, no solo porque resulta afín a las investigaciones etnográficas, cuyas

herramientas metodológicas utilizo sino también por honestidad intelectual. Es por ello, que me resulta importante explicar no solo cómo llegué al tema y mi trayectoria, tal como lo plantea la epistemología feminista, sino también desde donde escribo, como mujer, blanca, de clase media, abogada, feminista, lesbiana, de 28 años.

Es por ello que nuestra investigación, se hará con perspectiva de género – la cual será planteada en el capítulo que sigue- e implica a su vez un posicionamiento epistemológico en el conocimiento a producir. Posicionamiento que considera al género, tal como lo plantea BLAZQUEZ GRAF (2012:21) “en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual es una organización clave de la vida social”, y su visibilización implica una acción equitativa. Dicho planteo comprende diferentes aspectos, el primero, es el objeto de investigación y sus preguntas de investigación, y en segundo lugar, es el posicionamiento de el/la investigador/a. Ello significa que quien “emprende una investigación feminista no mira la realidad de la misma manera que una persona insensible a la problemática de la relación entre los géneros” (BATRA 2012:71). Es por ello que en cuanto al objeto y sus preguntas

en lugar de ignorar, marginar, borrar, hacer invisible, olvidar e incluso deliberada y abiertamente discriminar el que hacer de las mujeres en el mundo, se busca indagar donde están, y qué hacen o no hacen, y por qué. Además, nos permite entender la conflictiva relación entre los géneros y, por lo tanto, comprender mejor el quehacer de los hombres quienes tampoco están solos en este planeta (BATRA 2012:75),

o bien como se enseña las problemáticas y realidades a las que estas se enfrenta.

En cuanto a quien produce conocimiento según BLAZQUEZ GRAF (2012:21) el género influye “en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar” (2012). Ello implica que la persona que conoce esta situada, al igual que el conocimiento que produce y que refleja las perspectivas particulares de quien conoce o produce conocimiento.

Ideas de BLAZQUEZ GRAF y BATRA que son precedidas históricamente y profundizadas por HARDING (1987:7) quien plantea que la epistemología feminista y los mejores estudios feministas innovan en la definición del objeto ya que plantea que “la investigadora o el investigador se coloque en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizado junto con los resultados de la misma”. En función de ello las explicitaciones hechas precedentemente son necesarias para visibilizar como ello ha influido en el proyecto y el proceso de la investigación, en el cual la investigadora se presenta “ no

como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos” y que tal como plantea MAFFIA (2007) es un “sujeto atravesado por determinaciones de las que no es posible desprenderse, que es necesario reconocer, y que se vinculan a un sistema social más amplio”. En tal sentido, postula HARDING que

Debemos evitar la posición "objetivista" que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales del investigador, mientras manipula las creencias y prácticas del objeto de investigación para poder exponerlo. Sólo de esta manera podremos contribuir con estudios y explicaciones libres (o, cuando menos, más libres) de distorsiones originadas en las creencias y comportamientos no analizados de los propios científicos sociales. Otra manera de expresar esta aseveración consiste en subrayar que las creencias y comportamientos del investigador forman parte de la evidencia empírica a favor (o en contra) de los argumentos que sustentan las conclusiones de la investigación. Y esta evidencia tiene que ser expuesta al análisis crítico tanto como debe ser el conjunto de datos que suele definirse como evidencia relevante. (1987:7)

Es por ello que la introducción que me resulta pertinente porque en cada inmersión en el campo me cuestioné una multiplicidad de aspectos, como parte necesaria de la reflexividad (GUBER 2009 y HARDING 1987) no solo del producto sino en la ejecución de la investigación. Aspectos que versaron, primero, por los motivos que facilitaron el contacto con los/as entrevistadas, porque ellos/as me hablaron como colega, docente, mujer y tuve que moverme para colocarme en un lugar distante, que no convirtiera las entrevistas en una charla de colegas, pero que a su vez ese rol y ese conocimiento del campo me permitiera preguntar en profundidad y detalle sobre determinados aspectos, a docentes, o que fueron mis profesores/as, mis compañeros/as de cátedra, de postgrado o de capacitación docente. Tarea que además de cuestionamiento, a lo largo del año 2017, me generé múltiples desafíos metodológicos y algún que otro hallazgo que buscara ser explicado en este “Proyecto de indagación” titulado *“La enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad de las personas por padecimientos mentales o discapacidad mental: entre el curriculum formal y el real”*.

Además de esta introducción este trabajo contara con seis capítulos. Los que continúan abordaran las categorías teóricas que utilizaremos, a saber: procesos de determinación de la capacidad y perspectiva de género serán abordada en el capítulo II.

A continuación abordaremos las categorías teóricas que utilizaremos de las ciencias de la educación, *curriculum* formal y *curriculum* real, en un contexto, la carrera de abogacía, plan de estudios V, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, En los capítulo que siguen describiremos y analizaremos como es el *curriculum* formal y cual el real en dos asignaturas específicas, Derecho Civil I y Derecho Civil V en el año 2016-2017, para concluir con algunas reflexiones finales.

III. El problema objeto del TFI y su justificación

a) Acerca de los procesos de determinación a la capacidad jurídica

Los procesos de determinación de la capacidad son procesos con un gran impacto emocional en todas las personas que intervienen. Proceso que previamente se denominaban con connotaciones tan negativas como “Insania”, “Interdicción”, y que como señalamos más adelante hacían referencia “los dementes”, denominación hoy remplazada por determinación a la capacidad de las personas “con” padecimiento mental y/o discapacidad mental o sensorial. El proceso de determinación a la capacidad nos enfrenta con una persona con discapacidad² o con la “locura”³, y el desconcierto, el desconocimiento, el miedo que esta genera, ya que son situaciones que atraviesan en lo emocional, lo social y lo legal a las personas y a su entorno. No cualquier persona con una enfermedad mental⁴ o una discapacidad es el sujeto de un proceso de determinación de la capacidad donde se encuentra en juego la posibilidad de continuar en el ejercicio de sus derechos humanos más elementales sino solo aquellas que cumplen con los

² Entendemos, conforme al art. 1 de la CDPD *a personas con discapacidad* a aquellas que “tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones de las demás”

³ El uso del término no es accidental sino que busca remitir a lo histórico y causar impacto, presentando el hilo para desenrollar una trama sobre la construcción medica, social y jurídica que se hace de la salud y de la enfermedad mental y que ha tenido un amplio tratamiento desde las ciencias sociales.

⁴ La enfermedad mental la podríamos entender en dialogo con la *salud mental*, entendiendo a este conforme al art. 3 de la LSM “como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos, psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinamica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de las personas. En ningún caso puede hacerse un diagnostico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de: a) *status* político, socio-económico, pertenencia a grupo cultural, racial o religioso, b) demandas familiares, laborales, falta de conformidad o adecuación a los valores morales, sociales, culturales, políticos o creencias religiosas prevalecientes en la comunidad donde vive la persona, c) elección o identidad sexual, d) la mera existencia de antecedentes de tratamiento u hospitalización”.

requisitos 32 del Código Civil y Comercial de la Nación (en adelante CCyC) y tiene acceso a la administración de justicia.

En la mayoría de las legislaciones del sistema *civil law* la capacidad es tratada por el derecho civil, en base a “principios y necesidades del derecho privado” (CUENCA GOMEZ (2012:64). Por lo cual la legislación tiene en miras el tráfico y la seguridad jurídica lo que proporciona una visión primordialmente patrimonialista de tema. Ello hace muy poco permeable a re pensarse y rediseñarse en base a los principios del modelo social de la discapacidad, donde lo patrimonial pierde protagonismo, que llega de la mano de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) y de una nueva concepción de salud mental introducida por la Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26657 (en adelante LSM), y se limitan solamente a regular las restricciones, sus supuestos y efectos. Ante ello nos preguntamos, esa escasa permeabilidad ¿también se produce en la enseñanza que se realiza sobre el tema en la formación de los/as abogados/a en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata?. Inquietud que nos motivó a elegir el tema de investigación cuyos detalles se abordarán en el capítulo que continúa.

Elección que se refuerza en función de los derechos que se encuentran en juego cuando hacemos referencia a la determinación y eventual restricción de la capacidad y el impacto de estos procesos donde se ponen en juego derechos como al de recibir o no tratamiento en una institución total, el ejercicio de la parentalidad, el derecho de casarse o divorciarse, donde su visibilización es importante ya que nadie está ajeno. En materia de salud-enfermedad mental según el Informe de la Salud en el Mundo de la Organización Mundial de la Salud⁵ del año 2011 estima que el 25% de la población mundial padece uno o más trastornos mentales o de comportamiento a lo largo de su vida. Lo que significa que 1 de cada 4 familias tiene al menos uno de sus miembros con padecimientos mentales. También existe un Informe mundial sobre la discapacidad del

⁵ Organización Mundial de la Salud (2011), Informe de la Salud en el Mundo: Salud mental, nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Disponible en <http://www.who.int/whr/2011/es/> (12/9/2016). Es el último que se ha realizado sobre la temática, por lo cual pese a tener casi 15 años de antigüedad la formación es una de las únicas que poseemos. A nivel nacional recién en el año 2013 se creó el Registro Nacional de Personas Internadas por motivos de Salud Mental dependiente del Ministerio de Salud de la Nación del cual forman parte solo 9 provincias argentinas pero que no tiene información estadística de acceso público en su web. Y las estadísticas existentes, por ejemplo en el Ministerio de Salud de la Nación se abocan a los egresos hospitalarios por trastornos mentales en el sector público. Por lo cual salvo el informe de la OMS en cuanto a personas que padecen o padecieron alguna enfermedad mental independientemente de la internación continua siendo una cifra desconocida.

mismo organismo y año⁶ donde se estima que el 15% de la población vive con alguna discapacidad, o sea 1 cada 6 o 7 personas. En consecuencia cualquier persona tiene un familiar, un amigo/a, un/a vecino/a, un/a conocido/ que puede padecer una enfermedad mental o una discapacidad, o vivirla en primera persona, y por ello tener algún tipo de participación en este proceso.

Problemática que desde el plano la legislación, comienza con modificaciones en el año 2006 y repercuten (o pretende hacerlo) sobre los paradigmas imperantes y las prácticas. Cronológicamente primero se ratifica la Convención de Derecho de las Personas con Discapacidad, luego en el año 2009 con la promulgación de la Ley de Derechos del Paciente nro. 26.529, la Ley de Salud Mental nro. 26657 en el año 2010, posteriormente el CCyC que entro en vigencia en el año 2015, y desde principios de 2017 la Convención Interamericana de Protección de los Derechos de los Adultos Mayores.

Frente a lo cual, nos preguntamos en qué medida dichos cambios legislativos tan significativos que incluyen una perspectiva de derechos humanos se ven reflejados en los contenidos enseñados, la bibliografía que se utiliza y recomienda, y las estrategias de enseñanza en las asignaturas *Derechos Civil I* y *Derecho Civil V* de la carrera de Abogacía, plan V, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Estrategias de enseñanza que entendemos tal como lo hace DAVINI (2008) en relación aquellas “estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje” que brinda criterio de actuación, las cuales contribuyen a “la comprensión de los fenómenos educativos, en particular para entender la complejidad de la enseñanza, la macro y micro-política en las instituciones y la mediación del profesor en las decisiones prácticas” (2008:173). Categoría que reconoce “el papel activo y reflexivo del profesor en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden”.

Como complemento a los argumentos mencionados, dichas asignaturas se encuentran en revisión por dos motivos. El primero es la sanción del CCyC, que al implicar cambios en múltiples contenidos que hacen al derecho de las familias y de las

⁶ Disponible en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1 (16/12/2015). A su vez, a nivel nacional existe un Anuario con estadísticas sobre discapacidad registradas, con datos provincia a provincia pero también resulta un instrumento que no explicita la cantidad de personas que o bien están institucionalizadas o fueron protagonistas de un proceso.

personas que fuerzan una revisión de los contenidos y, en segundo lugar, la puesta en marcha del Plan de Estudio VI a partir del 2017 tal como lo ampliaremos en el capítulo III.

b. Las asignaturas que abordan el problema

Derecho Civil I es una materia de segundo año conforme al plan de estudios V, que requiere solamente dos materias correlativas para poder cursarla o rendirla libre, por lo cual podemos encontrar estudiantes que aún están transitando su afiliación institucional (EZCURRA, 2007). Esta asignatura es la primera materia codificada⁷ y de derecho positivo⁸ con la que se encuentran los/as estudiantes *Derecho Civil V* es una materia de quinto año, por lo cual puede que los/as estudiantes estén próximos a graduarse y se encuentren afiliados, además de abordarse en su segunda parte todo el derecho sucesorio, tal como detallaremos en el capítulo III.

Los contenidos conforme a su naturaleza, la carga horaria de la materia y el auditorio tienen distintas modalidades en cuanto a su enseñanza, bibliografía y las estrategias de enseñanza a las que se apela, además de la posible articulación entre la docencia, la investigación y la extensión. Si bien la enseñanza posee múltiples aristas solo nos abocaremos a los aspectos mencionados, excluyendo a la evaluación y lo que los/as estudiantes efectivamente aprenden y como lo hacen.

En tal sentido nuestro trabajo se centra en uno de los actores educativos, los/as docentes con comisión a cargo, quienes son los que detentan más poder dentro de la institución, además de los/as profesores/as titulares de cátedra. Ello se ve reflejado su influencia en la selección de contenidos como a las estrategias de enseñanza sustentadas en sus obligaciones reglamentarias de dictar 4 horas semanales de clases durante las cursadas.

Es por ello que además de caracterizar a las asignaturas debemos caracterizar a la tribu (BECHER, 1993) en la cual se llevan adelante estos procesos de enseñanza y aprendizaje, los/as estudiantes y los/as docentes, labor que específicamente haremos en

⁷ Entendemos por codificada aquellas materias cuyos contenidos y organización parte en gran medida de un Código y/o ley/es. En el caso de estas materias sus contenidos centrales y la organización de ello siguen al Código Civil y Comercial, además de otros micros sistemas legislativos y tratados internacionales, estos últimos una innovación legislativa relativamente reciente, ya que si pensamos el Derecho Civil enseñado tres décadas atrás la mayoría de sus contenidos se guiaban por el Código Civil.

⁸ Entendemos por derecho positivo a aquellas materias cuyos contenidos se centran en el estudio de las normas principalmente y en general, de las fuentes formales, excluyendo, generalmente el análisis de sus contenidos desde otras disciplinas de las ciencias sociales.

el capítulo IV. Para situarlos explicamos que la FCJyS tiene dos modalidades para aprobar una materia, las mesas libres que se realizan todos los meses salvo los de receso vacacional – enero y julio- y las cursadas por promoción. Instancias que tiene una única coincidencia, los programas de cátedra, elemento esencial del estudio del *curriculum* formal.

Ello hace al fundamento de la elección de los programas como elementos del *curriculum* formal (una de las categorías teóricas con las que trabajaremos) para analizar algunos de sus aspectos. Los programas representan aquello que esta prescripto, lo institucionalmente conocido y reconocido, presentado, avalado, exigible. Instrumentos que pertenecen al entramado del programa institucional, representado en el plan de estudios de la carrera en cuanto a las asignaturas y carga horaria de ellas, las cuales deben ser aprobadas por los/as estudiantes para graduarse. Programas que metodológicamente serán comparados con lo que surja de las entrevistas para indagar en lo que realmente sucede en la práctica, sea llevando a cabo lo postulado, o para identificar aquello que permanece menos visible en cuanto a los contenidos y estrategias de enseñanza y que forman parte del *curriculum* real, otra de las categorías que utilizaremos, aclaraciones que nos permiten aproximarnos a la metodología que utilizaremos.

Ante ello, nos preguntamos ¿Qué contenidos se enseñan en relación a la determinación a la capacidad jurídica? ¿Cómo se selecciona la bibliografía? ¿Se aborda la perspectiva de género y su relación con la salud mental y la discapacidad? ¿Cómo? ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizan? ¿Cuál es la relación que existe entre la enseñanza y los proyectos de investigación y extensión que se llevan adelante en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales?. Preguntas que buscaremos ir respondiendo a lo largo del TFI aunque que se fueron multiplicando e incluso trasladándose a mi plan de tesis doctoral.

IV. Antecedentes

Nuestro objeto de estudio se sitúa temporal y especialmente en la carrera de Abogacía, plan V, de la FCJyS de la UNLP, durante los años 2016 y 2017. Lo cual para su contextualización requiere una breve historización. Esta casa de estudio tiene como lema “*Pro scientia e patria*”, acorde al modelo humboliano que sigue donde la investigación tiene un papel protagónico acompañando a la enseñanza. Ello se ve

reflejado en su estatuto donde la investigación es uno de sus tres pilares, acompañadas de la docencia y de la extensión/transferencia (GONZÁLEZ, 2008) y que en la FCJyS adquiere matices propios, característicos de la tribu o cultura académica que constituyen los/as docentes y estudiantes de esta disciplina en términos de BECHER (1993).

Es por ello que como parte del problema procuraremos conocer cuál es relación a la articulación entre docencia e investigación y/o extensión concentrada en dos aspectos. El primero es conocer si entre la bibliografía recomendada en los programas – que constituyen el *currículum* formal- y en las cursadas – como parte del *currículum* real- cuál es la presencia que tienen los productos primarios y secundarios de las ciencias jurídicas (DABOVE 2008) para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos. En segundo lugar buscaremos conocer cuál es la relación que existe entre la enseñanza y los proyectos de investigación y extensión sobre salud mental y discapacidad que se llevan adelante en la Facultad, a saber, dos proyectos de extensión “Derecho a la Salud: VIH y Salud Mental”⁹ y “Derecho de las Personas con padecimientos mentales: perspectivas actuales”¹⁰, un área de las Clínicas Jurídicas “Derechos Humanos”¹¹, y un proyecto de investigación “Acceso a la justicia de las mujeres: violencias y salud mental”¹².

Debemos destacar que la carrera de Abogacía es una de las carreras fundacionales, y por ende la más antiguas de la Universidad. Carrera y Facultad conservadora como se puede ver reflejado en que solo hay seis modificaciones a su plan de estudio, en más de 100 años y que tiene una fuerte tradición en los exámenes libres, ya que es una institución donde no existe una oferta de cursadas por promoción asegurada para todos sus estudiantes más allá de las primeras cuatro materias. Por lo cual la posibilidad de rendir libre, sin cursada, es una opción forzosa para culminar la carrera en los cinco años que se prevé en el plan V, la cual pierde protagonismo ante el sostenido pero reciente proceso de aumento de la cantidad de comisiones y cátedras ofrecidas. Cabe señalar que el plan de estudios no establece en su reglamentación, ni en sus prácticas institucionales instancias de actualización periódicas, más allá de lo que se plantea en la reglamentación sobre los programas de cátedra.

De la tradición en las mesas libres emerge la importancia de los programas, guías

⁹ Fuente: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/derecho-a-la-salud-hiv-y-padecimientos-mentales> (1/11/2016)

¹⁰ Fuente: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/derechos-de-las-personas-con-padecimientos-mentales-perspectivas-actuales> (1/11/2016)

¹¹ Fuente: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/derecho-a-la-salud-hiv-y-padecimientos-mentales> (1/11/2016)

¹² Fuente: <http://www.icj.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/institucional/lineas-de-investigacion/investigaciones-en-curso> (1/10/2016)

de referencia y marcos de unificación. Las mesas libres, en la mayoría de los casos, son el primer encuentro entre estudiantes y docentes en el marco de una instancia de evaluación de los contenidos y habilidades aprendidos. Se suele llegar a esta etapa con el programa de la materia como una guía autodidacta que ha conducido a el/la estudiante por los contenidos de las materias, su aprendizaje, y en parte su bibliografía, pues más allá la información accesible a través de otros/as compañeros/as y los eventuales documentos de cátedra que pueden existir, los programas son la única referencia.

Por lo cual, los programas son un instrumento en común donde se encuentran los marcos y los límites de aquello que los/as estudiantes deben aprender y los/as docentes exigir o evaluar y nos permite contrarrestarlo con las posibilidades y exigencia que se dan en las cursadas, nuestro espacio de análisis y objeto de la gran mayoría de investigaciones. Programas donde históricamente, se han evidenciado en las etapas de elaboración las diferentes disputas de poder y tensiones emergentes en cuanto a la selección de sus contenidos, el resultado final y su ejecución como lo plantea el COLMO, docente de Derecho Civil, en el año 1931, explicando el proceso de debate interno producido en la Facultad de Derecho de la UBA ante la revisión de los programas y contenidos objeto de cada asignatura.

Las particularidades de esta cultura académica han generado reflexiones en distintas corrientes teóricas y espacios académicos. Desde Estados Unidos KENNEDY (2012) marca una línea de investigación en la corriente de los *critical legal studies* el cual plantea entre sus fundamentos a las facultades de derecho como espacios totalmente políticos, donde se socializa a los/as estudiantes, futuros profesionales y a los/as mismas docentes bajo patrones de dominación y jerarquía, que son aquellos que se reproducen en el campo profesional y en la sociedad a la que estos/as prestan sus servicios. La educación jurídica es tanto una causa como una consecuencia ya que tratan de influenciarse recíprocamente, entre otras cosas, a través de los programas de enseñanza y experiencias en clase, se inculca en los/as estudiantes una serie de actitudes políticas sobre la sociedad, el derecho y de las posibilidades de la vida profesional. Educación jurídica donde las mayores referencias en cuanto a cargos de jerarquía son los profesores varones, blancos y heterosexuales.

Autor que plantea, coincidentemente con la obra de FREIRE, que enseñar “es una actividad política, quiérase o no” (2010,87). Corriente teórica crítica que no solo

compartimos sino que cuenta con adhesiones en Argentina tanto en autores/as que han trabajado educación jurídica desde la sociología jurídica en la FCJyS como los integrantes del equipo de investigación de GONZALEZ (2010 y 2014) sino también en investigadores del derecho de las familias como HERRERA y SPAVENTA (2006:123) quien plantea al Derecho como “un ámbito de lucha política” y cuya transmisión académica también lo es, donde la teoría crítica es “una de las principales vías para criticar de manera profunda el derecho en si como herramienta de dominación social, ya sea de modo estructurado, rígido, verticalista o jerárquico y exclusivo o excluyente; o más o menos emancipatorio, plural e inclusivo” (HERRERA, 2016, s/n).

Crítica jurídica (latinoamericana) que tiene sus espacios de debate en los Congresos de Crítica Jurídica que se desarrollan anualmente en diversos países de latinoamericana, en la comisión sobre educación jurídica, al igual que lo que sucede en los Congresos Nacionales de Sociología Jurídica que son anuales. Además de las Jornadas Nacionales de Derecho Civil que se realizan cada dos años y los Congresos Internacionales de Derecho Familiar. A su vez existe un encuentro académico específico, los Congresos Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho que van por su tercera edición y un espacio editorial especializado, la Revista Academia perteneciente a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la cual relevamos en su totalidad.

La enseñanza del Derecho tiene una amplia producción académica que se genera en los ámbitos mencionados¹³, es objeto de proyectos de investigación, tesis de doctorado y trabajos finales integradores de la Especialización en docencia universitaria. Espacios que producen conocimiento situado, en tal sentido, nuestro plan parte y retoma los resultados de las investigaciones de GONZÁLEZ Y CARDINAUX (2009) Y GONZÁLEZ Y MARANO (2014) quienes desde hace años vienen indagando los perfiles de la carrera, de los/as docentes, de los/as estudiantes, de los planes de estudio, de los programas de las materias y de las estrategias pedagógicas en la UNLP.

En tal sentido, como parte de dichas investigaciones se han explicitado las estrategias de enseñanza propias de la FCJyS, tanto en las clases de los/as profesores/as titular y de los/as que se encuentran a cargo de comisión, las dinámicas de las mesas de examen e incluso se han analizado planes de estudios y programas. Programas que son analizados por BURDEOS Y PAGOTTO (2012), así como los cambios legislativos del

¹³En dos oportunidades participe de dichos certámenes presentando ponencias ANDRIOLA 2014 y 2012.

derecho de familia, su impacto en las estrategias didáctica y los contenidos a enseñarse (HERRERA Y SPAVENTA, 2006, HERRERA 2016 Y SEDA, 2012). Aspecto donde se destaca el trabajo de HERRERA y SPAVENTA (2016) que tiene la doble virtud de resultar tanto precursor - fue escrito hace más de 10 años, antes de todas reformas legislativas que mencionamos- como actual en cuanto a las ideas que brinda para “ la deconstrucción” del derecho de las familias y su enseñanza. Ideas que resultan parte del fundamento que utilizamos en la selección de las categorías de análisis que elegimos, tanto para el análisis de los programas como de las entrevistas y conocer empíricamente lo que sucedió más de 10 años después, tal como explicaremos más adelante.

Como lo señalamos la enseñanza del derecho es objeto de diferentes trabajos de postgrado. En tal sentido podemos citar a la tesis de PESETTA (2009) sobre códigos educativos y conciencia jurídica en la Universidad Nacional de Rosario y ORLER (2016) que analiza la relación entre docencia e investigación en la UNLP y en la Universidad de Buenos Aires, tema que en el caso de derecho de las familias también es abordado por HERRERA (2009) en *papers*. Además de las ponencias presentadas en los Congresos de Sociología Jurídica, de las cuales desde los inicios de dicho evento científico hasta el año 2010 GONZALEZ, LISTA ET ALL realizan una síntesis y análisis (2010) que retomaremos al momento de analizar las categorías de análisis y los hallazgos que presentaremos en los capítulos siguientes.

Existen también Trabajos Finales Integradores (en adelante TFI) de la Especialización en Docencia Universitaria presentados por otros/as docente de la FCJyS. A tal fin, nos resultan orientativos los TFI de ESPOSITO (2014) y PASTORINO (2012) en cuanto al diagnóstico realizado en torno a las necesidades y a los elementos que forman parte del programa de cátedra mientras que El TFI de LETURIA (2013), nos sirve de antecedentes ya que en el mismo realiza un estudio de diferentes programas de las materias donde se aborda la enseñanza de los derechos intelectuales. Algo similar acontece con el TFI de AZCONA (2016) quien comparte el hecho de ser un trabajo de investigación, y realizar trabajo empírico, específicamente entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, pero solo se acota a una materia y una cátedra, la cátedra III de Introducción a la Sociología a la cual pertenece, a diferencia nuestra que abordamos dos materias y sus tres cátedras respectiva por enseñarse en todas ellas los contenidos que conforman nuestro objeto de estudio, sin realizar un análisis del total de contenidos de la asignatura. A diferencia de dicho TFI no formamos

parte de ninguna de las cátedras, y salvo las estrategias de enseñanza, sus puntos de análisis difieren a los nuestros.

En lo que respecta a otros antecedentes fuera del campo de la enseñanza del Derecho, relevamos distintos TFI que nos sirven de referencia por compartir la modalidad de ser trabajos de investigación de tipo exploratoria y descriptivo. En tal sentido, encontramos que existen trabajos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Médicas de un gran valor. Entre ellos, ALCONADA PAGLIONE (2013), ARONE (2010) Y PEREZ (2013) quienes investigan la formación de grado de la carrera de medicina la enseñanza de salud pública, medicina interna y pediatría, respectivamente. El primer autor realiza del análisis del plan de estudios y de los programas de las materias dedicadas a ellos, comparando entre tres facultades. Los dos últimos realizan un análisis del plan de estudio, de los programas, de las prácticas de enseñanza y de las estrategias pedagógicas, últimas categorías a las cuales acceden mediante entrevistas a docentes y estudiantes.

V. Objetivos

Objetivo general

- Indagar la relación existente entre el *curriculum* formal y el real en torno a la enseñanza de “la determinación a la capacidad por padecimientos mentales o discapacidad” en las materias Derecho Civil I y Derecho Civil V de la FCJyS de la UNLP, plan V.

Objetivos específicos

- Relevar los contenidos que se utilizan para enseñar la temática en los programas y la bibliografía recomendada.
- Explorar cómo se encuentra plasmada la perspectiva de género en los programas y en la práctica.
- Identificar cuáles son las estrategias de enseñanza de los y las docentes para enseñar los procesos de restricción a la capacidad.
- Analizar la articulación entre la enseñanza de la temática y los proyectos de investigación y extensión sobre el tema que se ejecutan en la FCJyS.
- Comparar las propuestas programáticas con las manifestaciones de los/as

entrevistado/as.

VI. Metodología

En función del tema elegido proponemos realizar una investigación de tipo cualitativo exploratoria y descriptiva sobre la enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad con metodología feminista. Siguiendo a MAC KINNON (2006) ello implica pensar desde los feminismos

una función multifacética de la sociedad y del derecho como un todo, una metodología con compromiso ante una realidad diversa, que incluye dimensiones empíricas y analíticas, aspiraciones tanto descriptivas como explicativas, ambiciones prácticas tanto como teóricas. Despliega al mundo en nuevas formas, ofreciendo panoramas y ángulos de visión novedosos. Seguir sus pistas es una aventura compleja – basta, profunda, rica y abierta-; re examinar la realidad jurídica y social existente a la luz de la exclusión de las mujeres – y de su subordinación-, en nada menos que la vida, el derecho y el conocimiento (2006, 159)

Y en este caso implicara indagar como la situación y problemáticas que afecta a las mujeres forma parte de la selección de contenidos del *curriculum* formal y del real, la bibliografía y las estrategias de enseñanza implementadas.

Acorde con ello, en la escritura del TFI utilizamos un uso del lenguaje no sexista según las recomendaciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU)¹⁴. Decisión concordante con las ideas de WITTING para quien el lenguaje “producen un constante efecto en la realidad social” (1978:1). En tal sentido se utilizará preponderantemente la palabra personas que incluye a varones, mujeres y personas intersex así como también se optara por el masculino y femenino en cada sustantivo o adjetivo para realizar una denominación igualitaria y no discriminatoria.

Nuestras unidades de análisis fueron, en primer lugar, en el plan de estudios V de la carrera de abogacía, sobre el cual se realizó un relevamiento de los documentos institucionales donde se encuentra plasmado. Posteriormente investigamos los programas de las tres cátedras de Derecho Civil I y Derecho Civil V y la enseñanza que, a consecuencia de ello, se lleva adelante en las comisiones de cursada por promoción.

¹⁴ Disponible en unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf (15/12/2016)

Ello se realizó de cara a indagar cual es el *curriculum formal* de la institución para lo cual, en el caso de los programas, se utilizó un protocolo de relevamiento de elaboración propia compuesto por: un lado con los parámetros de la reglamentación de los programas de la FCJyS y por otro lado, con categorías que surgen de los objetivos y se adjuntan como Anexo I al final del TFI.

Sumado a lo cual, buscamos conocer el programa del docente como una articulación “entre el *curriculum* y la didáctica donde se definen las estrategias de enseñanza y el/la docente articula el programa del plan de estudios, el institucional o de la academia con el de los maestros/as, y sus experiencias profesionales; su formación y manejo de los contenidos... (DIAZ BARRIGA 1997:66)”. En tal sentido, para indagar el *curriculum real* la estrategia que utilizamos fueron once entrevistas realizadas a lo largo del año 2017 a integrantes de diferentes cátedras de ambas materias con comisión a cargo, cuyos detalles describiremos previo a su análisis. Estrategia original, pues se aparta de las estrategias frecuentemente empleadas para investigar dicha categoría, como son las observaciones participantes y no participantes que se utilizan para analizar el curricular oculto, el cual descartamos como dimensión de análisis ya que metodológicamente nos resulta dificultoso incluir y realizar las estrategias necesarias para su análisis. Decisión metodológica que justificaremos en el capítulo VI.

VII. Sintetizando

En la presente introducción y acorde con los postulados epistemológicos y metodológicos propuesto hicimos una reconstrucción de nuestra trayectoria personal y relación con el tema para exteriorizar el lugar desde el cual investigamos. A continuación de ello describimos el problema de investigación en cuanto a la importancia social y jurídica de lo que implica la determinación a la capacidad jurídica en razón de padecer una enfermedad mental y/o una discapacidad mental y adelantamos las particularidades de su enseñanza fragmentada entre dos asignaturas, Derecho Civil I y Derecho Civil V del plan de estudios V de la carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP.

Posteriormente justificamos la elección de dicha temática para abocarnos a analizar los antecedentes existentes tanto en el plano de investigaciones teóricas como empíricas, adelantando parte del relevamiento realizado para este TFI entre diferentes

fuentes de consulta obligada. Tarea donde explicitamos nuestro posicionamiento teórico adherente de la teoría crítica feminista, lo cual nos conduce a los objetivos generales y específicos de la investigación que se irán desarrollando en los diferentes capítulos para concluir con una breve descripción sobre la metodología a emplearse. Hecho este resumen, nos abocaremos a explicar las dos categorías teóricas- legales (determinación de la capacidad y perspectiva de género) que constituyen los contenidos de los cuales indagaremos su enseñanza.

Capítulo II- La determinación a la capacidad jurídica y la transversalización de la perspectiva de género

I. Introducción

A lo fines de este TFI haremos una breve explicación de lo que son los procesos de determinación a la capacidad y la perspectiva de género. Brevidad de la explicación que se justifica en que no es objeto de este TFI indagar teóricamente o empíricamente sobre el contenido en si, sino sobre la forma en que es enseñado.

La determinación de la capacidad y el proceso que se insta para establecer eventualmente una restricción al ejercicio de derechos de cualquiera tipo, sean derechos laborales, sociales, políticos, o civiles. En tal sentido, la capacidad de ejercicio (que se podría restringir), en palabras de KRAUT y DIANA (2011:1) constituye “una garantía transversal e instrumental que permite ejercer los demás derechos” por si mismo/a. Coincidente y complementario con ello, BARIFFI (2012) plantea que los efectos de las sentencias que determinan la capacidad son graves en la medida que afecta la posibilidad de “tomar decisiones y ejercer su derecho de autonomía personal. No existe efecto más grave para una persona que la denegación de la “capacidad de decidir” (2012:111), lo cual hace a la calidad de sujeto de derecho, a la dignidad la cual resulta “la puerta de acceso para todo el catálogo de derechos humanos sin la cual se convierte en meras proclamas” (2012:111). Consideraciones que hacen a la trascendencia del tema.

La determinación de la capacidad jurídica tiene buena parte de su regulación en el Código Civil y Comercial de la Nación vigente desde el 1 de agosto de 2015. Su antecedente era el Código Civil redactado por Dalmacio Vélez Sarfield vigente desde 1871, producto del momento histórico, la ideología y la historia argentina, el cual reconocía como sus fuentes el derecho patrio, la obra de Fleitas y de Vello, además del derecho francés en algunas instituciones, y en otras, directamente al derecho romano. Fuentes que tenían una importante impronta patriarcal, especialmente el derecho romano donde el poder y el *status* de ciudadano o patricio era detentado por varones blancos y propietarios, y existían tanto personas equiparadas a cosas como los esclavos. Además existían personas cuya capacidad era tan restringida y sustituida en su ejercicio al punto de contradecirse con la dignidad y el reconocimiento de derechos inherente a

ser persona, como era el caso de las mujeres, los/as niños y las personas con padecimientos mentales o discapacidad, ideología de la cual el código velezano no terminaba de romper.

Códigos, tanto el precedente como el actual, inserto en un sistema capitalista, orientado a la producción ilimitada y acumulación en pocas manos de riquezas de todo tipo (muebles, inmuebles, dinero, activos financieros, derechos crediticios) y que constituyen muchas veces móviles u objetos de especial atención cuando se analizan los alcances de la restricción a la capacidad que se harán, y que no le resultan indiferente a los cuerpos y al control que se puede hacer de ellos. Capitalismo que en nuestro país implica importante brechas económicas y sociales, con miles de personas marginadas socialmente, en situaciones de desocupación y precariedad laboral, con problemas habitacionales y derechos fundamentales insatisfechos, como vivienda, alimentación, salud, y que son de prestación más que de libertad, y habilitantes de otros.

Como adelantamos la determinación de la capacidad en el derecho argentino se encuentran regulado en el CCyC el cual trae normativa de fondo y forma, y en los códigos procesales civiles y comerciales competencia reservada de cada provincia según el art. 75 inc. 12 Constitución Nacional (CN). A ello le debemos agregar la C.N, los pactos internacionales con jerarquía constitucional¹⁵ del art. 75 inc. 22 donde a los fines de este trabajo además de los tratados generales de derechos humanos cobran importancia: la Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW), la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo, con vigencia desde junio de 2008 pero con jerarquía constitucional desde el año 2014, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad (CIEDPD) y de la Convención Interamericana de Protección de los Derechos Humanos de los Adultos Mayores (CIPDHAM) vigente desde 2017.

¹⁵ Ello son: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana de Derecho Humanos- Pacto de San José de Costa Rica, el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – Civiles y Políticos y su protocolo facultativo, la Convención para la Prevención y sanción del Delito de Genocidio, la Convención Internacional de Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas crueles, inhumanas o degradantes, la Convención de Derechos del Niño, la Convención Interamericana sobre Desaparición forzada de Personas, la Convención sobre imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Partiendo de estos instrumentos es que el derecho argentino tiene una perspectiva constitucional y convencional de la interpretación y aplicación de su derecho interno. Plexo normativo que también se le incorporan los diferentes tratados que con jerarquía supra legal abordan temáticas de salud mental y forman parte de la LSM (art. 2)¹⁶ vigente desde el 2 de diciembre de 2010. Tratados internacionales que también ingresan a través del Art. 2 del CCyC. A ello debemos agregar lo contemplado en cada una de las Constituciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), las leyes provinciales específicas sobre las materias, por ejemplo la ley 14.580 de la Provincia de Buenos Aires que adhiere a la LSN y designa sus órganos de aplicación sumado a las resoluciones y acordadas de los Superiores Tribunales de Justicia de cada provincia. Plexo normativo donde de manera transversal son aplicables las 100 Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de Personas en situación de vulnerabilidad¹⁷ la cual es acogida por las redes del sistema judicial iberoamericano aunque resulten *soft law* y no tengan fuerza vinculante.

Por todo ello, nos encontramos ante lo que BERIZONCE (2015) llama policromía normativa. Por lo cual, el derecho vigente es el resultado de un reciente y activo proceso de cambios legislativos. Hasta mediados de la década pasada la capacidad y el proceso en función del cual se podía restringir, se encontraba regulado en el Código Civil de Vélez separado de “la curatela”. Normativa que hasta la reforma de la ley 17.711 del año 1968, se mantenía incólume desde la sanción del código de Vélez en 1871. Este preveía dos figuras para el caso de que una persona ve restringida su capacidad: la tradicionalmente llamada “interdicción o insania”, figura que se identifica con los diagnósticos y pronósticos más graves, asociada con las personas consideradas incapaces de hecho y de incapacidad absoluta. Acompañando a la figura de la “inhabilitación”, institución residual y para casos menos graves que comprendía alguno

¹⁶ Declaración de Hawái de 1977, sobre implicancias éticas específicas en psiquiatría (Asamblea General de la Asociación Mundial de Psiquiatría Hawái 1977) y Declaración de Hawai 2 de Viena de 1983, Declaración de Atenas de 1989 y Declaración de Luxor de 1989, Declaración de Caracas de 1990 Convención Interamericana para la Eliminación de toda Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Los principios de Naciones Unidas para la protección de los Enfermos Mentales y para el mejoramiento de la atención de Salud Mental.

¹⁷ Respecto de las situaciones de vulnerabilidad La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha afirmado en el caso *Ximenes López c. Brasil*, del 4-VII-2006, "Toda persona que se encuentre en una situación de vulnerabilidad es titular de una protección especial, en razón de los deberes especiales cuyo cumplimiento por parte del Estado es necesario para satisfacer las obligaciones generales de respeto y garantía de los derechos humanos (...) No basta que los Estados se abstengan de violar los derechos, sino que es imperativa la adopción de medidas positivas, determinables en función de las particulares necesidades de protección del sujeto de derecho, ya sea por su condición personal o por la situación específica en que se encuentre (...), como la discapacidad. (...)

de los incisos del art 152 bis – agregado que trajo esta norma- y a la que se le aplican de manera analógica las reglas de la “interdicción” (que comprende a las personas con problemas de adicción, disminución de sus facultades o personas con problemas de prodigalidad) donde el “curador” o asiste el ejercicio de la capacidad de la persona con capacidad restringida.

Régimen binario que fue puesta en jaque primero por la Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación de las Personas con Discapacidad vigente desde el año 2001, posteriormente por la CDPD, por la LSM e incluso por la reciente CIPDHAM. LSM que consonante con la normativa internacional incorporo la revisión de la sentencia cada 3 años, la necesidad del dictado de una sentencia a la medida del caso y la evaluación interdisciplinaria. Lo hasta aquí señalado implico un cambio de paradigma sobre la mirada que se tenía sobre estos temas y este breve resumen de “historia legislativa” sirve para un posterior análisis de los programas y de las entrevistas para indagar en qué medida existen cambios, resistencias e innovaciones en el *curriculum* formal y el real.

A partir del 1 de Agosto de 2015 se encuentra vigente el CCyC. Fuente que regula la determinación/restricción de la capacidad en el libro primero, la Parte General. En este libro, el título primero, De la Persona Humana, trata la Capacidad en el capítulo II, destinando su sección primera a los Principios Generales, la segunda a las Personas Menores de edad y la tercera a las Restricciones a la Capacidad. Allí se define la capacidad de derecho donde entiende a la primera como la aptitud para ser titular de derechos y deberes jurídico en el art. 22.

II. La determinación de la capacidad jurídica: personas, derechos en juego.

Como complemento a la capacidad de derecho, el CCyC establece que la capacidad de ejercicio es la posibilidad de la persona humana de ejercer por si sus derechos excepto por las limitaciones expresas del CCyC (art. 23). Uno de los supuestos de personas “incapaces de ejercicio”, (terminología criticable por cierto) -según el art. 24- resultan las personas que sean declaradas incapaces por sentencia judicial. Abandonando la terminología velezana “dementes” con toda la connotación negativa que esta tiene.

Capacidad de ejercicio cuya presunción y la necesidad de una sentencia para su restricción además del art. 32 se encuentra en el art. 12 de la CDPD y el art. 3 y 5 de

LSN (incluso aunque la persona se encuentre internada), normas de diferente jerarquía y aplicables para ambos supuestos que se encausan en el proceso de determinación de la capacidad. Capacidad que se debate si es *iuris tantum* como plantea KEMELMAJER ET AL o *iure et de iuris* como consideramos nosotros donde lo único que cambiaría la presunción *iure et de iure* sería una sentencia o que la persona se encuentre en coma, sin posibilidad de interacción alguna, ni siquiera una internación psiquiátrica o la promoción del proceso quebrantaría dicha presunción, acorde con la normativa previamente señalada que prioriza a la persona por sobre la seguridad jurídica.

El CCyC establece que pueden ser sujetos de un proceso de capacidad las personas desde 13 los años, o sea adolescentes, bajando un año la edad mínima establecida en el código precedente. Mínimo de edad que recibe críticas de la doctrina por su efecto estigmatizante y además por encontrarse legislativamente limitada la capacidad de los/as adolescentes para parte de los actos jurídicos patrimoniales y personales en torno a la vida familiar como casarse o adoptar. Por lo cual, los procesos de determinación a la capacidad, y en su defectos las sentencias, producen efectos que pueden mantenerse para toda la vida de un persona, por ejemplo cuando el procesos puede iniciarse dictándose sentencia cuando la persona tiene 14 años – estando vigente el código velezano- y finalizar con su muerte a los 90 años siendo una persona de la tercera edad tal como surgió de relevamientos empíricos realizados para la tesis doctoral.

Ello hace que los procesos por los cuales se determina si existe una restricción a la capacidad jurídica tengan características particulares en lo que hace a su duración, eventual archivo de las causas, relación con las personas. Relevando expedientes se puede ver cómo han cambiado los/as operadores judiciales que han intervenido, porque se han jubilado, ascendido, incluso han cambiados la situación social o familiar de la persona protagonista, sus cuidadores/as, los/as médicos tratantes, pero que muchas veces, más allá de los cambios físicos y la salud hay dos cosas que siguen inmutables, la institucionalización y ese proceso siempre abierto, con la latencia del control social formal del Estado que este implica.

Los requisitos para promover un proceso de capacidad se establecen en el art. 32 CCyC. Ellos son comunes para la restricción a la capacidad o una incapacitación, dos figuras distintas conforme al título del art. 32 según la mayoría de la doctrina (BARIFFI, LORENZETTI, OLMO, CLUSELLAS, LLORENS entre otros) aunque a nuestro entender la restricción a la capacidad podría englobar tanto a la incapacitación

como la restricción. Los requisitos intrínsecos son: a) padecer una enfermedad mental, lo cual realiza bajo la fórmula adicción (otra innovación) o alteración mental, b) que sea permanente o prolongada, c) grave, y como requisitos extrínsecos y d) que pueda dañar a su persona o a sus bienes. Requisito intrínseco que recibe críticas ya que asimila algunas discapacidades, como las mentales, a una alteración o enfermedad mental (BARIFFI, 2014) cuando resultan dos categorías y realidades distintas, que como señalamos eventualmente pueden cruzarse y compartir el estar en una situación de vulnerabilidad.

A su vez el CCyC mantiene un supuesto especial de inhabilitación, el de las personas con problemas de prodigalidad. Supuesto contemplado por ejemplo para personas con problemas de adicción al juego, o a las compras que pongan en riesgo su patrimonio de cara a las obligaciones familiares. Pueden iniciar el proceso las personas que por distintos supuesto sean acreedores alimentarios de sus parejas, ascendientes o ascendentes. Recordemos que promover el proceso de determinación de la capacidad es una obligación tanto de los parientes (ascendientes, colaterales, y descendientes) y de la pareja como acreedores alimentarios al igual que los eventuales herederos/as en caso de conocer de la existencia de un/a familiar que no tiene un/a referente adulto que se encargue de su cuidado si este lo requiere (el art. 111)

El CCyC armoniza e incorpora preceptos de la LSM. A saber en el art. 31 incorpora reglas generales donde se incluye nuevamente la presunción de capacidad, la excepcionalidad de la restricción, que debe realizarse en beneficio de la persona, además de la intervención interdisciplinaria del Estado, reiterada en el art. 706 inc. b en relación a los principios generales del proceso de familia. Intervención estatal donde se le reconozca a la persona el derecho y la garantía de recibir información adecuada a su capacidad de comprensión, la defensa en juicio mediante el otorgamiento de asistencia letrada de oficio si no pudiere acceder a contratar un profesional independiente (Art.36), y la prioridad de las alternativas terapéuticas menos restrictivas a sus derechos y libertades.

Entre dichas reglas generales respecto a las internaciones se plantea que deben ser lo menos prolongada posible y ser la última opción de tratamiento (art. 41), por lo cual se busca procura evitar mayores estigmatizaciones¹⁸. Estigmas, estereotipos,

¹⁸ En tal sentido usamos el concepto de *estigma* en el sentido que lo hace GOFFMAN (2006) quien aborda este concepto en relación a la construcción de la identidad social real y virtual. Comienza rememorando el uso que le hacían la cultura griega quienes lo utilizaban, para “referirse a signos

prejuicios y prácticas nocivas que la CPDP, entre sus principios estructurantes, busca y obliga eliminar. Convención que obliga a llevar a cabo acciones para: a) sensibilizar y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad, b) promover la toma de conciencia respecto de las capacidad y los derechos, c) fomentar las actitudes receptivas y promover percepciones positivas, d) promover el reconocimiento de las capacidades, los meritos y las habilidad (ROSALES 2014). Eliminando estigmas que son la base de cualquier discriminación y funciona como una barrera en términos de la CDPD, lo cual se opone a la igualdad como derecho humano, estigmas que sobrevuelan la historia de la salud y la enfermedad mental y de la discapacidad, ello se ve en la LSN la cual en sus artículos 5 y 7 inc. i y n hace referencia expresa a evitar acciones o juicios estigmatizantes.

Acorde a ello, el art. 5 habla de que “la existencia de un diagnóstico en el campo de salud mental no autoriza en ningún caso a presumir riesgo de daño o incapacidad”. Sumado a lo cual, el art. 7 que en su inc. 3 establece la prohibición de cualquier tipo de discriminación en función de la salud mental y que resulta un derecho que no sea considerada “un estado inmodificable” acorde a un concepto dinámico y evolutivo de la salud-enfermedad mental.

Normativa interna atravesada y que debe ser armonizada, en su interpretación y aplicación, por los principios generales contemplados en el art 3 del CDPD. Artículo que considera como parte de las fuentes y de la normativa civil a los tratados internacionales de derechos humanos, cuya violación conlleva responsabilidad internacional. Principio tales como: a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Con el CCyC la legitimación para promover el proceso ha tenido algunas modificaciones. En el art. 33 se excluyeron el supuesto de los vecinos del “demente”

corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien lo presentaban. Los cortes consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor” (2006:11)

furioso y al cónsul si fuera extranjero/a, habilitando: a) al propio interesado lo cual era bregado por la doctrina (LEIVA FERNANDEZ,1993) y constituye un reconocimiento a la presunción de capacidad, b) a el/la cónyuge no separado/a de hecho y a el/la conviviente, como parte del reconocimiento jurídico de las uniones convivenciales, c) a los/as parientes dentro del cuarto grado y a si fueran por afinidad, hasta el segundo, que constituye un reconocimiento a las familias ensambladas, d) al Ministerio Público.

El acto procesal que establecerá las restricciones a la capacidad (incluso aquella más amplia como la incapacitación) es la sentencia. Según el art. 38 de CCyC, la sentencia es el acto que por un lado produce el nacimiento de la figura tuitiva, hecha a medida (FERNANDEZ 2015) y determinan aquellos actos que serán limitados, ya que por regla, el resto derechos que en su ejercicio no están limitados, o si pensamos en la formula constitucional “prohibidos”, están permitidos.

Es por ello que el art. 37 CCyC establece una serie de requisitos en cuanto a su dictado y contenido, a saber: a) el diagnóstico y pronóstico, b) la época en que la situación se manifestó, c) los recursos personales, familiares y sociales existentes, b) el régimen de protección, asistencia y promoción de una mayor autonomía posible. Contenido de la sentencia que para expedirse requiere del examen de un equipo interdisciplinario y que tiene diferentes alcances conforme al art. 38 CCyC. Artículo que establece que la sentencia deberá “determinar la extensión y los alcances de la restricción y especificar las funciones y actos que se limitan, procurando que la afectación la autonomía será lo menor posible”

Contenido de la sentencia que merece un análisis detallado para cada ítem. Si pensamos en el “diagnóstico y pronóstico” vemos que existe cierto resabio del poder psiquiátrico (FOUCKAULT, 2012) en el caso de la salud mental ya que como especialidad médica son los responsables y habilitados para realizar diagnósticos a pesar del importante avance, introducido por la LSM que obliga a la intervención interdisciplinaria (Art. 5,9,12,15). A su vez, ello le da particularidades al proceso ya que el rol de el/la juez/a en muchos casos se limita a legitimar un diagnóstico psiquiátrico encubriendo su poder. En este sentido la forma de dictar una sentencia podría estigmatizar o legitimar la estigmatización de una persona en base a dicho diagnóstico psiquiátrico o médico, o bien da la posibilidad que el/la juez/a y los/as distintos operadores/as de la justicia indaguen o miren más allá del diagnóstico previo a sus decisiones.

Entre los requisitos de la sentencia, está el hacer referencia a los recursos de la persona. Ello resulta armónico con el modelo social de la discapacidad que trae la CDPD y con los componentes políticos, sociales y culturales del concepto de salud mental del art. 3 de la LSM. En tal sentido se debe explicitar el contexto socio económico en que se encuentran, tanto si las personas protagonistas del proceso tiene o tuvieron empleos, si eran trabajos formales o informales, una jubilación o una pensión lo cual nos permite conocer si acceden a la seguridad social (por su condición de trabajador/a o porque forman parte del grupo familiar de un titular si lo tiene) o al sistema de salud pública. Componentes sociales que implica indagar sobre la integración social que tiene la persona protagonista, quienes se encargan de su cuidado y acompañamiento – sean familiares, amigos/as, integrantes de ONGs, servicios privados o servicios públicos- las actividades que realiza, su biografía, el barrio, la ciudad donde vive, todo lo que hay fuera del Juzgado y previo al proceso, la realidad extrajudicial.

Ello permite ver a la persona protagonista de una manera integral y situada en las coordenadas geográficas, sociales, económicas y poder conocer qué derechos ejercitaba previo al proceso, cómo los ejercitaba, cuales tenía vulnerados. Conocimiento que se debe dar traducido en término de las actividades que formaban parte de la vida de esa persona, por ejemplo si disponía de un sueldo y como lo administraba, si alguien lo acompañaba y como se llevaba adelante su atención medica, sus relaciones familiares. En virtud de lo cual se debe y puede construir un traje a medida del caso (y para la persona) como lo plantea (FERNANDEZ, 2015), determinando las restricciones-prohibiciones al ejercicio de sus derechos subjetivos. Para lo cual se puede usar como referencia: a) la división de derechos subjetivos en derechos personales, reales, intelectuales, personalismos, en relación a su familia, políticos, laborales, sindicales, sociales, b) la clasificación de los derechos en patrimoniales o extrapatrimoniales – de familia o personalísimos-, c) las diferentes clasificaciones de los actos jurídicos, por ejemplo la de actos de administración o de disposición, e) la clasificación sobre el objeto de las obligaciones o los bienes, a saber diferenciando si las restricciones son en torno a la disposición de de bienes muebles, inmuebles o pequeñas sumas de dinero¹⁹.

No obstante ello, en la construcción del traje a medida donde existen mayores dificultades es cuando se analiza el ejercicio de derechos personalísimos o en torno a la

¹⁹ Sumado a ello se procede al dictado de la inhibición general de bienes y/o cualquier otra medida cautelar que se considere conveniente y su anotación en el Registro Civil y de Capacidad de las Personas.

vida familiar, por ejemplo el derecho a la intimidad o a disponer del propio cuerpo, derechos que tiene características tales como su inherencia a la persona, son indisponibles, irrenunciables, imprescriptibles, extrapatrimoniales, indelegables. Los derechos sobre el propio cuerpo y en torno a la familia requieren un especial análisis al momento de que se ejercitan pues en muchas oportunidades se encuentran latentes conflictos bioéticos y decisiones trascendentales en la vida de una persona. Y es donde adherimos a PALACIOS en cuanto a que las mujeres se encuentran con sus mayores vulneraciones que hacen al control de su vida y de sus cuerpos, más cuando tienen una discapacidad o una enfermedad mental y se les quita la posibilidad de decidir, por ejemplo en torno al ejercicio de derechos reproductivos. Como plantea la autora “el ejercicio de la libertad es un aprendizaje –a nuestro entender para cualquier persona- , al que muchas mujeres con discapacidad –o con padecimientos mentales- no tiene la posibilidad de acceder” (2014:45).

Decisiones, como por ejemplo dar un hijo/a en adopción, reconocer un hijo (art. 607 inc. b), interrumpir un embarazo no punible, realizar una ligadura de trompas o una vasectomía, realizar un tratamiento experimental, supuestos ilimitados donde resultaría un exceso solicitarle al juez/a y a la sentencia en sí que prevean y brinde solución a todas las situaciones que la vida puede presentar (ANDRIOLA 2015a, PALACIOS 2014, BARIFFI 2014).

Restricciones o prohibiciones que deben ser acordes a la situación de esa persona en ese momento de su vida y en ese contexto, por ejemplo, no se podría prever limitaciones en el ejercicio de la responsabilidad parental en tanto y en cuanto esa persona no sea progenitor/a. Limitaciones que deben dialogar con los actos para los cuales la persona protagonista del proceso, una vez dictada la sentencia deberá ser acompañado/a o complementada por un/a apoyo/s, un/a curador/es, o directamente sustituida, además quedan excluidos los actos que requieran de autorización judicial previa como la venta de inmuebles. De lo contrario, los derechos y actos sobre los cuales la sentencia guarde silencio están permitidos conforme al principio de clausura, llave de todas las libertades de las personas – art 19 CN-, a la CDPD, al principio *pro homine*, dentro del modelo social que fomenta la autonomía y autogobierno de la persona dentro de las posibilidades médicas, psicológicas y sociales reales de cada persona. Siguiendo a IGLESIAS (2015) en relación al principio de clausura en torno a los procesos de capacidad plantea que “ negar es permitir”, por lo cual todo aquello que es silenciado por las sentencia (en cuanto a derechos restringidos) está permitido y es

donde la presunción de capacidad adquiere nuevamente fuerza, idea que reiteramos en función de ser uno de los puntos más importantes de la temática y que su falta de internalización y naturalización es el comienzo de la vulneración de derechos y discriminaciones.

Considerar que todo aquello que no está limitado está permitido, restringiendo lo menos posible comprende adoptar “la dignidad del riesgo” planteada por la CDPD. En palabras de DEGESE (2015:4) es el “derecho a transitar y vivir en el mundo, con todos los peligros y posibilidades de equivocarse”. El “derecho a equivocarse o correr riesgos” aunque no esté legislado como tal y sea una consecuencia del ejercicio de muchos otros. Además, desde lo social, es una posibilidad que tiene la mayoría de las personas “normales o sanas” en términos foucaultianos (FOUCKAULT, 2011).

Recordemos que en estos procesos el/la juez/a tiene el deber de resolver debe ser “razonablemente fundada” según el art. 3 del CCyC. Ello implica que deberá explicar sus motivaciones, que en su interpretación del derecho conforme al art. 2 sea teniendo en cuenta “las palabras, las finalidades, las leyes análogas, las disposiciones que surgen de los tratados sobre derechos humanos, los principios y los valores jurídicos, de modo coherente con el ordenamiento” y debe ser dinámica conforme a las fuentes que proporciona el art. 1. y como cualquier otra sentencia debe ser completa, coherente, no contradictoria y constringente (DE LOS SANTOS 2012).

Otra de las particularidades de la sentencia es que la misma no causa estado, es constitutivas y tiene un plazo de 3 años, por lo cual sus efectos no son por tiempo indefinido. Ello refuerza, al menos desde lo normativo, que lo decidido no es de por vida, para siempre, como si la vida, como si el estado de salud, el contexto, fuese estático, inmutable, más allá de un diagnóstico que quizás si puede ser de por vida. Ello es consonante con que la restricción a la capacidad no pueden ser consideradas “inmodificables”, acorde a un concepto dinámico y evolutivo de la salud-enfermedad mental que obliga a una revisión conforme a los avances científicos y/o sociales que les permiten a dichas personas tener una mayor calidad de vida e inclusión social.

Plazo de 3 años luego del cual debe revisarse el estado de salud de una persona por parte de un equipo interdisciplinario conforme al art. 40 del CCyC. Revisión que afecta incluso a las sentencias que fueron dictadas previo a la LSM y se plantea si es un plazo de caducidad o no, quiénes son los obligados a promover la revisión de la misma y si desplaza al juicio de rehabilitación. En ese primer lugar, consideramos que interpretarlo como un plazo de caducidad es en beneficio de la persona porque la

garantiza que será revisado, por el solo transcurso del tiempo, opinión que no es compartida por quienes piensan que de considerarse un plazo de caducidad podría quedar desprotegida la persona si no se promoviera su revisión.

La protección es un concepto no del todo armónico con la CDPD y la LSM que promueven más la idea de acompañar, promoviendo y respetando la autonomía de las personas. Desde nuestro punto de vista consideramos que el argumento de la desprotección puede superarse imponiendo la obligación de promover la revisión en algún organismo público como salvaguardia o resultan una obligación de los/las apoyos o los curadores, conjunta o indistintamente con el Ministerio Público. Obligación conjunta que implica un contralor recíproco ante el caso de la inactividad de alguno de los/as dos y no obtura la posibilidad de que sea promovido por el propio Juzgado.

Plazo de 3 años que no es incompatible con el derecho y la promoción de una revisión de la sentencia (art. 40 del CCyC) que puede pedirse en cualquier momento si se modifican los supuestos que dieron lugar a la sentencia y el cual puede ser promovido por la propia persona o cualquiera de los legitimados para iniciar el proceso. Revisión que tiene como límite el abuso del derecho contemplado en el art. 10 del CCyC.

III. El proceso de determinación de la capacidad

Tal como lo venimos desarrollando el proceso de capacidad es un proceso con múltiples particularidades desde lo social y lo procesal. A nivel procesal pertenece al género procesos de familia que toma parte de sus raíces del derecho procesal civil adoptándose a la materia propia que regula. El derecho procesal de familia, incluye al derecho convencional y constitucional procesal de familia (de una reciente construcción legal, doctrinaria y jurisprudencial) y que a diferencia de otros procesos que regula, como el divorcio, el proceso de determinación de la capacidad se aparta en varios aspectos con reglas propias considerándolo como proceso voluntario, regulados como procesos especiales de conocimiento que tramitan por la vía del juicio sumario.

Proceso donde son competentes el fuero de civil o de familia según la organización jurisdiccional de cada provincia y, la competencia corresponde al domicilio o lugar de internación de la persona protagonista del proceso (art. 36 CCyC). En el caso del Departamento Judicial La Plata, el fuero competente sería el Fuero Protectorio que tiene competencia exclusiva en materia de salud mental, violencias y

medidas de abrigo²⁰. Ello a diferencia del resto de la provincia donde tendrían competencia los juzgados de familia, a excepción de lo que sucede con aquellos procesos iniciados previos a la puesta en funcionamiento del fuero de familia en cada departamento judicial donde son competencia del fuero civil.

La capacidad jurídica es un tema que afecta al orden público, como lo hemos dicho, donde están en juego la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales lo cual le dan al proceso ciertas particularidades. Las mismas son descriptas por MORELLO ET AL (1999:129) y son: a) la prevalente operancia de los poderes-deberes del juez/a, quien tiene la dirección e instrucción del proceso con una marcada oficiosidad de los tramites, especialmente cuando la persona se encuentra internada, b) la indisponibilidad del proceso para las partes en cuanto su gestión y materia sustantiva con la inoperancia de actos dispositivos como el desistimiento y el allanamiento²¹, que también le permite al magistrado/a apartarse del principio de congruencia e identidad de la petición de la demanda, c) la singularidad de las medidas cautelares, d) la fuerza probatoria del dictamen de los facultativos con una intervención interdisciplinaria, que no puede dejarse de producir y debe ser respetuosa de los derechos humanos, de lo establecido en el art. 3 LSM, la Ley de derechos del paciente nro. 26529 y del art. 37 del CCyC y por sobre todo la amplitud probatoria establecida en el art. 710 del CCyC el cual nos abre un abanico de posibilidades en torno a las voces a escucharse.

A los efectos procesales, ya que el proceso en si hace a los derechos humanos en juego, el CDPD y el LSM establecieron, además de la CEDAW y la Convención de Belem do Para importantes principios, derechos y garantías que tal como señalamos son avances mantenidos y ampliados por el CCyC. Reiteramos, el primero y fundamental, es el principio de capacidad de las personas que establece la presunción de la misma que incluso se mantiene durante el proceso. Es por ello que vemos claramente tres caminos ante la promoción de una demanda, el rechazo *in limine* por no cumplir con algunos de los requisitos, la admisibilidad con dictado de una sentencia que declare la improcedencia de la restricción porque no se dan los supuestos o una sentencia que restrinja la capacidad.

²⁰ Surgido como prueba piloto a partir de la Res. SCBA. 2963/2011

²¹ Tal como nos lo comentaba una Asesora de Incapaces del Departamento Judicial, que si bien no está permitido el allanamiento o el desistimiento, es considerado una buena práctica, “acordar tiempos” entre las distintas partes del proceso, donde se le da una oportunidad a la persona y/o a su familia, para evaluar la evolución médica de un paciente o social de su familia a los fines de poder evitar las mayores restricciones a su capacidad y/o una eventual internación.

Ante ello se abre la pregunta si con el rechazo se protege o acompaña a la persona con padecimientos mentales o discapacidad o todo lo contrario. Recordemos que muchas veces la producción u obtención de prueba de los/as legitimados resulta difícil, por ejemplo, porque la persona se niega a acercarse a un hospital para recibir atención. Sabemos que para casos de salud mental la salud pública no cuenta con una infraestructura de atención domiciliaria y rechazar la demanda, por la falta de un certificado médico donde la persona fue evaluado, lo cual podría implicar una desprotección ante situaciones de vulneración de derechos humanos fundamentales. Pero, al contrario, si la promoción del proceso tuviera fines, contrarios a los buscados por el ordenamiento, podría estigmatizar a la persona y violar su intimidad, causándole daño moral, psicológico.

Ello resulta una difícil toma de posición. Consideramos a la luz de la historia del control social formal e informal que se ha hecho de los cuerpos y de las personas con enfermedades mentales o discapacidad, que si falta alguno de los requisitos lo más respetuoso bajo la perspectiva garantista sería rechazar la demanda. Lo cual admite la excepción de que los/as legitimadas justificaran la falta de alguno de los requisitos, apreciación que quedara en manos de cada juez/a en cada caso, admitiendo amplitud y flexibilidad probatoria. Lo cual no significa que de rechazarse la demanda pero de cambiar el estado de salud de la persona o de cumplirse los requisitos puede volver a promoverse el proceso.

Al pertenecer al género de proceso de familia, al proceso de determinación de la capacidad se le aplican los principios propios del proceso de familia además de las garantías constitucionales y convencionales propias. Recordemos, siguiendo a VILLAVARDE (2012:71) que las funciones de las garantías procesales son “proteger, asegurar y afirmar el goce o el ejercicio efectivo de un derecho” o de varios que muchas veces se entrecruzan a nuestro entender ya que estamos tratando con colectivos en situación de vulnerabilidad que tienen protección adicional de la CDPD, la CEDAW o la CDN.

Otra de las garantías de fundamental importancia que contiene y nos permite desarrollar el resto, es el debido proceso y la tutela judicial efectiva. La garantía del debido proceso, junto al resto de las garantías procesales, en el art. 18 de la CN, art. 18 de la Declaración Americana de Derecho y Deberes del Hombres, art. 8 a 11 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 2 apartado 3 inc. a, b y c y art. 14 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, art. 8 y 25 de la Convención

Americana de Derechos Humanos –acompañado de los art. 7 y 9 que establecen otras garantías procesales- y del art. 15 a 19 de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires. Según DE LOS SANTOS (2012) y VILLAVERDE (2012:70), esta garantía esencialmente estaría compuesta por: a) el derecho a ser oído, b) el derecho al proceso, c) el plazo razonable del proceso, d) el derecho al juez/a natural, competente, independiente e imparcial y el derecho al efecto útil de la sentencia. Debido proceso legal que se relaciona en el ámbito civil con el derecho a una tutela judicial efectiva que presupone y requiere del acceso a la justicia (ANDREU GUZMAN y COURTIS, 2008) – al igual que para garantizar el debido proceso- la cual es reconocida en el art. 706 del CCyC como otra de las innovaciones del CCyC.

La tutela judicial es una garantía que siguiendo a MORELLO, citado por OTEIZA (2005:33) reclama “inmediación, el proceso oral, el juez director, el control de los abogados de parte, la terminación de ficciones e hipocresías, transparencia y buena fé procesal”. Postulados de MORELLO que cobran especial relevancia cuando nos enfrentamos a justiciables que se encuentran en una o múltiples situaciones vulnerabilidad y son receptados por el CCyC entre los principios procesales del proceso de familia. Los mismo resultan aplicable tanto para el proceso de determinación de la capacidad, los procesos de rehabilitación o para la revisión a realizarse a los 3 años de la sentencia, o a cualquier otro proceso donde intervengan personas con padecimientos mentales y/o discapacidad, como por ejemplo, una adopción, un divorcio o una autorización para algún acto personalísimo o patrimonial, exceptuando las internaciones que consideramos merecen consideraciones especiales que nos exceden. La tutela judicial efectiva también encuentra recepción en el libro Segundo “ De las relaciones de Familia” del título VIII “ Procesos de Familia”, capítulo I “Disposiciones Generales” que resulta aplicable a esta materia tal como lo señala el art. 707.

Los principios procesales de familia, aplicables a la materia, se interrelacionan con los principios del derecho en general y en especial con los que trae el CCyC cuyos valores rectores del CCyC son la libertad, la igualdad y la no discriminación, la responsabilidad y la solidaridad. Principios que no proporciona soluciones ni únicas ni universales, y su uso resulta especialmente valioso en esta materia, resultando a nuestro entender un importante avance y que cumple con la garantía y derecho a la igualdad independiente del Estado Provincial donde se viva.

Los principios procesales se encuentran regulados principalmente en el art. 706 CCyC. Son la tutela judicial efectiva como mencionamos, la intermediación, la buena fe y

lealtad procesal, oficiosidad (reiterado en el art. 709 CCyC), el acceso ilimitado al expediente (art. 709) – a nuestro entender con las debidas precauciones para no violar el derecho a la intimidad- la oralidad, la flexibilidad probatoria y carga dinámica de la prueba (art. 710). Principios que se estipulan con la meta de facilitar el acceso a la justicia de las personas vulnerables, proceso donde el/la protagonista deben ser escuchados (art. 35, 706 inc. A y 707).

Sumado a ello consideramos que a los fines del proceso de determinación de la capacidad también debemos agregar el derecho/garantía de contar con patrocinio jurídico gratuito para su defensa en juicio. Ello se debe a que la magnitud de las restricciones al ejercicio de derechos que se pueden realizar en una sentencia pueden resultar aun más amplias que las que se realicen en una sentencia penal. A la luz de lo planteado consideramos que se cumpliría con el acceso a una defensa de oficio, independiente de la figura del curador *ad litem*, y la aplicación de todas las garantías procesales constitucionales. Llegado al dictado de la sentencia se produce el nacimiento de la figura tuitiva que corresponda al caso que a continuación explicaremos.

IV. Las figuras tuitivas

En el caso de dictarse una sentencia que determine restricciones a la capacidad se produce el nacimiento de figuras tuitivas: los apoyos o la curatela, conjunta o independiente del dictado a la salvaguardias. Curatela la cual es un resabio romanista que proviene del código velezano asociado al modelo de sustitución la cual convive con los apoyos cuyo origen es el art. 12 de la CDPD y propician la autonomía y el autogobierno con el acompañamiento (cuan tarea de cuidado) de las personas con discapacidad o enfermedad mental. En la actualidad ambas figuras, surgen del art. 37 inc. d y de la ultima oración del art. 38, que establece que en la sentencia “se deben designar uno o más apoyos o curadores.... y señalar las condiciones de validez de los actos específicos sujetos a la restricción con indicaciones de la/s personas/s intervinientes y la modalidad de actuación”.

Tanto los apoyos, la curatela y las salvaguardias se aplican para diferentes supuestos y se encuentran reguladas independientemente. Podemos encontrarlo en el Párrafo Segundo, Sección tercera “Restricciones a la capacidad”, del capítulo II “De la Capacidad” en el art. 43 destinado a los apoyos, mientras que la curatela está regulada en el capítulo X, Sección III “De la curatela” luego de la tutela.

A saber los apoyos tienen como esencia acompañar o asistir, colocarse al lado de la persona, no por sobre ella (KEMELMAJER ET AL, 2015, SARQUIS 2017). Los mismos pueden ser voluntarios, aquellos provenientes del plano de la realidad y donde no existe intervención judicial, respecto de las personas -que en su función de cuidado, por ejercicio de una profesión u oficio, o del afecto- lo hacen, y son elegidas por la persona en razón de su confianza, y pueden ser removidos sin dificultad. Como contrapartida existen los apoyos involuntarios que surgen de una restricción a la capacidad, la cual es judicial (NAVARRO LATHINE y PINTO KRAMER, 2013). Tal como lo señala JUYENT DE DUTARIA (2014) para la construcción de un sistema de acompañamiento que quede legitimado en la sentencia resulta imprescindible los saberes que aporta la intervención interdisciplinaria, ya que deben ser flexibles, conforme lo que se requiera en cada caso en particular, propiciando la autodeterminación y respetando la dignidad de la persona. La singularidad de cada apoyo “dependerán no sólo de las características de cada tipo de patología, sino de las relaciones familiares, sociales, laborales y culturales de quien de que se trate” ello consonante con el inc. c del art. 37.

Los apoyos, conforme lo establece el art. 41 que pueden ser tanto medidas como personas que faciliten a la persona lo que necesite para la toma de decisiones en torno a “dirigir su persona, administrar sus bienes y otorgar actos en general”. Estos tienen la función de promover la autonomía y facilitar la comprensión, comunicación y manifestación de la voluntad para el ejercicio de sus derechos, asistir en los términos del art.102 del CCyC. Esta puede ser plural y entendemos que como no prohíbe personas que la puedan ejercer, que podría incluir a personas con o sin parentesco, amistades, referentes afectivos, e incluso incluir a ONGs tal como lo permite el derecho español respecto a las fundaciones tutelares.

El concepto de apoyo se debe concebir conjuntamente con el de "ajuste razonable" entendido como las

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (art 2 CDPD).

Entendiendo a los apoyos y a los ajustes razonables como medidas favorables de la igualdad real que configuran verdaderas medidas de acción positiva, en el sentido del

art. 75 inc. 23 de la Constitución Nacional. Es decir que se trata de ajustes que “garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes de derechos humanos” (VILLAVARDE 2009).

En aquellos casos en los cuales la persona se encuentre absolutamente imposibilitada de interactuar con su entorno y manifestar su voluntad, sumado a la inexistencia de actos de autoprotección donde fuera establecido condicionalmente, corresponde la curatela. Siguiendo lo anteriormente expuesto, la regla o la institución más flexible acorde a las restricciones menores serían los apoyos, y la excepción, o la figura ante restricciones más amplias, sería la curatela cuando la persona no pudiera interactuar con su entorno de modo alguno. Instituciones que conforme se fuera revisando la sentencia se pueden ir alternando a lo largo de la vida de una persona conforme a su estado de salud e integración social. Construcción de ambas figuras tuitivas que debe realizarse iluminado por el principio *pro homine* o sea teniendo como norte la dignidad de la persona, determinando quien es o son, en el caso de que fuera plural, las personas que cumplirán el rol de apoyos o curadores, respetando siempre las preferencias de la persona.

En cuanto a los/as curatela no tiene una legislación amplia por lo cual el art. 138 CCyC remite a la tutela que tiene una regulación más profunda y puede aplicarse análogamente. Solamente se establece que la función principal de el/la curador/a es “cuidar a la persona y los bienes de la persona incapaz, y tratar de que recupere su salud”, que incluso se discute si podría ser sustituida por apoyos intensivos (VILLAVARDE, 2013) a lo cual adherimos en especial porque es una de las observaciones que el Comité de la CDPD le hace a Argentina.

En virtud de dicha remisión la curatela según el art. 105 podría ser plural, otra de las innovaciones que recepta los precedentes jurisprudenciales del Tribunal de Familia Nro. 2 de Mar del Plata: “D., E”. Apoyo/s y/o curador/es que puede designar la misma persona mediante una directiva anticipada (art. 60 CCyC), sus progenitores si tuvieran un hijo/a “incapaz” o con capacidad restringida por vía testamentaria, o en caso contrario, debe sea escuchadas las preferencia de la persona manifestada en las instancias de escuchada durante el proceso. A partir de lo cual el/la juez/a, conforme al art. 139 del CCyC, en base a lo expuesto, podrá designar para encabezar la figura tuitiva correspondiente, a el/la cónyuge no separado/a de hecho, si es que está casado/a, a el/la conviviente, a los/as hijos/as (mayores de 18 años), los/as progenitores o los/as

hermanos/as, salvo que exista conflictos de intereses o resultar excluidos en virtud de alguna de las causales del art. 110 del CCyC. Tal como lo señalamos previamente los márgenes de libertad y creación pretoriana que pueden tener los apoyos son mayores a la curatela sin dejar de señalar los avances en esta última que ha reconocido los distintos tipos de familia.

En caso de que la determinación sea judicial la elección de el/la(s) curador/a(s) o apoyo(s) – quienes deben aceptar su designación- debe hacerse según quien tenga mayor aptitud, por lo cual no existe un orden de prelación y que deberá tenerse en cuenta la idoneidad moral o económica (art. 139). Aspecto patrimonial que a nuestro parece resulta discutible pues si existen bienes de gran cuantía y de difícil administración se puede designar a un/a profesional en ello como curador *ad hoc* y salvaguardarse dicho aspecto. Además de ese modo, se prioriza una visión patrimonial de la problemática que afecta a la persona por sobre el cuidado realizándose una ficta asociación respecto a que la cualidad de “buen/a administrador” de los bienes de la persona en si lo/la convierte en “buen/a cuidador desde lo emocional”. Creemos que a nivel emocional ello resulta perjudicial en especial si se piensa en un apoyo o curatela singular.

En ese caso se invisibiliza y excluye a las personas encargadas del cuidado, que en general son las mujeres, quienes quizás se han ocupado del cuidado de la persona desde su infancia, por lo cual, si los tomamos aisladamente podría carecer de perspectiva de género esta fórmula legal. La/s persona/s encargadas del cuidado emocional no necesariamente van a tener las mejores cualidades para cuidar y además administrar de los bienes, por el tiempo que lleva el cuidado en si, por falta de capacitación o experiencia en la administración de bienes cuantiosos si existieren, o porque simplemente prefieran priorizar lo afectivo y el cuidado de la salud por sobre lo burocrático o económico, por solo citar ejemplos. Además si se lo piensa como en un binomio excluyente también se priva a la persona de sumar personas a ese apoyo que puedan complementarse y colaborar entre sí.

Observamos también que en esta interpretación y aplicación del derecho puede ser la reproducción o no de estereotipos de género en las familias heterosexuales donde la división de roles resulta bastante rígida y patriarcal, entre varones proveedores del sustento económico y mujeres a cargo del cuidado (y también del sustento económico, con dobles y triples jornadas de trabajo) y que perjudica y discrimina a las mujeres,

violando múltiples derechos produciendo desigualdades. También si priorizamos a el/la buen/a administrador/a se podría inviabilizar el reconocimiento del cuidado.

En el caso de no existir parientes, o existir entre ellos y la persona con padecimiento mentales conflictos de intereses, los apoyos y la curatela le corresponde al Ministerio Público bajo la autoridad o dependencia que la ley provincial designe y de existir bienes suficientes, a un abogado de la matrícula designado a tales efectos. En la provincia de Buenos Aires el sistema consiste en armar una lista anualmente a tales fines, compuesta por abogados/as de la matrícula que serán sorteados en los casos que fuese necesario por la existencia de bienes para ocupar el cargo de curador/a definitivo, de la persona y/o de los bienes. De lo contrario dentro de la estructura del Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires (art 87, ley 12061), la curatela corresponde a la “Curaduría General de Alienados²²”, en la persona del curador zonal.

Como contrapeso a los apoyos, tal como lo estipula el art. 12 de la CDPD, e incluso de la curatela, se deben ordenar salvaguardias, lo que no tiene una recepción expresa en el CCyC pero que en función de ser la CDPD de mayor jerarquía igualmente puede dictarse en la sentencia. Se entiende que una de sus funciones es de contralor de los apoyos o de la curatela, para evitar los abusos, y que estos respeten la voluntad, derechos y de las preferencias de la persona. Salvaguardias que también deben ser proporcionales y adecuadas a las circunstancias del caso, lo más breve posibles, sujetas a revisión, acordes a la figura tuitiva establecida.

Por ello, consideramos que de existir una figura tuitiva como la curatela o los apoyos, según las necesidades del caso la/s salvaguardia/s podría está en cabeza del Ministerio Público, o por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires de la Curaduría general de Alineados si los apoyos o curadores/as fueran familiares o ONGs, o en alguno de los organismos de la ley de Salud Mental, así como también de cualquier dependencia publica.

V. La perspectiva de género

Para comprender qué se entiende por perspectiva de género debemos partir del presupuesto de que vivimos en una sociedad patriarcal. Desde los feminismos²³ se considera al *patriarcado* como un sistema de dominación que ha existido por parte de

²² Nombre arcaico e identificado con las concepciones médicas de antaño.

²³ Cuyas diferentes corrientes se pueden ver sintéticamente en JARAMILLO (2000)

los varones por sobre las mujeres, su vida, sus cuerpos y sus libertades. Concepto que debe analizarse de manera articulada con el de *género*, entendiendo a este como lo plantea LAMAS utilizando como referencia

la anatomía de varones y mujeres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, en base a la cual cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas. Esa construcción simbólica a la que las ciencias sociales llaman género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante un proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que debe ser los hombres y mujeres, de lo que se supone “propio” de cada sexo (1996:2).

Premisas que nos invitan a pensar sobre la categoría de género, como requisito para comprender que se entiende por perspectiva de género²⁴. Respecto a la categoría género contamos con los aportes de LAMAS (1999, s/n) quien plantea, respecto a la categoría género como

el hilo conductor que sigue siendo la “desnaturalización” de lo humano: mostrar que no es “natural” la subordinación femenina, como tampoco lo son la heterosexualidad y otras prácticas” en base a lo cual, al interrogarse sobre la desigualdad social de mujeres y hombres, se ha conseguido al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales visibilizando y reconociendo que al poder genérico hegemónico es masculino y heterosexual

y que conforme lo manifiesta SCOTT (citada por LAMAS 1999, s/n), la categoría mencionada es “el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. Participación de las mujeres constituye la fuerza principal, silenciosa e invisible de la dominación masculina”. Desnaturalización que es coincidente y ampliada por MAC KINNON (2003:159) quien desde el feminismo jurídico plantea que

las mujeres son personas. Luego avanza sobre la más compleja observación, de que se les ha negado, para su desventaja, tan simple reconocimiento. Luego se vuelve más complicado. El feminismo expone la realidad, de que los varones, tanto como las mujeres, poseen un sexo y diferentes géneros, y que, en buena medida, el sexo y el género masculino, no han sido reconocidos como tales, identificándose con la humanidad, el mérito, la superioridad (y todo para ventaja de los varones). En ese

²⁴ Tomamos la decisión teórica y epistemológica de excluir como parte de nuestro marco teórico la revisión sobre los conceptos de género y sexo que hace BUTLER (1991) ya que aún no se ha planteado en base a sus postulados como los mismos pueden contribuir desde el plano jurídico a analizar las desigualdades reales y trabajar desde el derecho en pro de eliminarlas.

sentido, el feminismo revela que las mujeres, poseen una universalidad que les ha sido negada, tanto como una contribución a la universalidad que les ha sido soslayada, mientras que los hombres poseen una particularidad que ha sido negada y se ha defendido su particularidad como universal.

Desarrollando lo previamente expuesto, LAGARDE (1993) plantea como “el orden de los géneros es construido”, es decir que la organización y distribución de puestos y tareas en la sociedad como “masculinas y femeninas”, no depende de la genética sino que procede de la costumbre, la cultura”. Géneros que se construyen por oposición y mediante dualismos con cualidades y adjetivos opuestos donde aquellos más disvaliosos le son adjudicados a las mujeres tal como lo plantea OLSEN (2000). Ejemplos de ellos son la oposición entre fuerte, racional, objetivo, fríos que se le adjudican a los varones en oposición a debilidad, sentimentalismo o irracionalidad, subjetividad y calidez que se le atribuye a las mujeres y a su vez, a partir de estos adjetivos atribuir los ámbitos permitidos para desarrollarse a cada género. A los varones se le atribuye el ámbito público, donde existe una mayor concentración de poder político, económico, cultural y simbólico a diferencia de las mujeres cuyo ámbito para desarrollarse sería el privado, la familia.

Si partimos de la premisa de BEAUVOIR (1949) de que “no se nace mujer, sino que se llega a ser una” una persona de sexo femenino desde que nace, dentro de su propia familia como primer espacio de socialización es educada (en algunos casos no exclusivamente y con matices según la clase socio económica) bajo los dis-valores o los valores de menor importancia dentro del sistema económico, político y heterosexual. Allí una de sus principales funciones y responsabilidades es cuidar de los/as otros/as (hermanos/as, ancianos/as de la familia, descendientes, pareja, y especialmente si son vulnerables en razón de su salud o edad) por lo cual su ámbito de desarrollo es el espacio privado: la familia. Tal como plantea LAGARDE donde se busca que las tareas de cuidado descripta se crea “naturales, pero en realidad no tienen nada de natural, sino de social” (1993:21).

Es por ello que hablar de género y patriarcado nos conducen indefectiblemente a analizar la desigualdad real (independientemente o divorciada de la igualdad formal) y las acciones necesarias para lograr la igualdad desde los diferentes planos. Ese es el punto donde surge la *perspectiva de género* la cual desde la antropología “alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual” (LAMAS 199, s/n) y se utiliza

para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas. Esto amplía nuestra comprensión sobre el destino infausto que compartimos mujeres y hombres como seres humanos incompletos y escindidos, encasillados en dos modelos supuestamente complementarios. Tal concepción no sólo limita las potencialidades humanas, sino que discrimina y estigmatiza a quienes no se ajustan al modelo hegemónico (LAMAS 199, s/n).

Postulado complementario a lo planteado por FACIO, y que aborda la necesidad de que:

Los hombres también deberían hacer análisis de género desde su perspectiva, explicitando que la tienen y que ésta es la perspectiva de uno de los dos sexos del género humano, en vez de hablar en nombre de la humanidad toda y como si su perspectiva fuese una NO perspectiva. En otras palabras, los hombres deberían hacer análisis de género explicitando siempre su posición privilegiada en esta sociedad con respecto a la mujer en vez de hablar «desde ninguna parte» y en nombre del género humano. En síntesis, tanto hombres como mujeres deberían optar por incluir la categoría género como central a cualquier análisis porque esta categoría permite una visión más apegada a la realidad y por lo tanto más objetiva y científica (2009:189).

Perspectiva de género que a su vez resulta “una voluntad política para transformar el orden de los géneros” a los que se considera opresivo, reconociendo “que hay un orden social que nos divide como hombres y mujeres, que niega las mínimas igualdades democráticas a medio mundo, sino que también implica anunciar públicamente que una está en posición contraria a la opresión de género” (LAGARDE 1993:33). Acorde a ello la perspectiva de género “identifica y propone eliminar las discriminaciones reales de que son objeto las mujeres, por mujeres y los hombres, por hombres” (LAMAS 1996:8).

Partiendo de la base que

El status de las mujeres es una realidad pública que en buena medida constituye en el ámbito de lo privado, y a la vez una realidad privada, que estructura profundamente el orden público, cada uno corta transversalmente e influye, y en parte, respalda al otro (MAC KINNON 2003: 163).

A partir de lo planteado y virando desde los estudios de género al campo jurídico nos encontramos con la fundamentación normativa de la misma. Esta parte del art. 1 de la CEDAW – con fuerza normativa para nuestro país-, entiende a la discriminación contra la mujer como

toda distinción, exclusión o restricción, basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural y civil o de cualquier otra esfera.

Perspectiva de género a la cual también estamos obligados en función de las observaciones generales nro. 25 y 28 de la CEDAW. Argentina se encuentra obligada internacionalmente a que el concepto de género y una perspectiva de género, sea utilizada “tanto en el abordaje primario de los casos judiciales, como en la valoración de la prueba y al momento de su decisión” (BLANCHARD y SCARDELLI 2016:2, coincidente con ello MEDINA 2015, PALACIOS 2014, RUIZ 2000). Obligación que se refuerza con la firma de otros tratados internacionales como lo es la firma de la Convención de Belém do Pará y el art. 3 de la CDPD que plantea la igualdad entre mujeres y varones. Instrumentos que no se encuentran aislados, sino que se relaciona con varias leyes tales como la de Protección Integral de las Mujeres nro. 26.485, la ley de Matrimonio Igualitario nro. 26.618 y la ley de Identidad de Género nro. 26.743 por mencionar algunas de las leyes más representativas en materia de género y diversidad-disidencia sexual que representan un paso de la igualdad clásica a la igualdad moderna (ANDRIOLA y CANO, 2017).

Siguiendo con dicha línea, KABURSACKI y HARARI (2016) entiende que el CCyC debe ser leído con perspectiva de género para realizar interpretaciones (y a nuestro entender producir prácticas judiciales y profesionales) que reconozcan primero las desigualdades vigentes. Perspectiva que en segunda instancia busquen una igualdad sustantiva, especialmente para “comprender las leyes que garantizan los derechos de las mujeres por el hecho de ser mujeres” (MEDINA 2015:3), lo cual en el caso específico del Derecho de las Familias es complementado por HERRERA (2015).

Una de las autoras que con más detalle, desde la dogmática ha tratado el tema es MEDINA (2015). La autora justifica la necesidad de juzgar con perspectiva de género, señala una serie de errores y las ventajas que tienen como categoría de análisis y además de postular una serie de principios. Ella parte de la premisa de que no es posible una postura neutral a la hora de juzgar porque si no se tiene perspectiva de género “invariablemente se juzgará con una mirada patriarcal y estereotipada, que ha sido la posición dominante en nuestra cultura y entonces, la situación de vulnerabilidad y

dominación de las mujeres no tendrá fin.” (2015:4). A lo cual adhiere PALACIOS (2014) considerándolo en términos el CDPD una barrera actitudinal.

MEDINA (2015) retoma algunas de los planteos que sobre la perspectiva de género desde las ciencias sociales y que traduce en términos jurídicos como ventajas. Entre ellos, la posibilidad de pensar y desnaturalizar la asignación social de roles según el sexo, revelar las relaciones de poder que surgen de esta diferencia y las diferentes categorías como edad y etnia atraviesan el género. Además explica que ello permite revelar “las diferencias en oportunidades y derechos que siguen a esta asignación... se pregunta por los impactos diferenciados de las leyes y políticas públicas basadas en estas asignaciones, diferencias y relaciones de poder” (MEDINA, 2015:4) y fundamentalmente “determina en qué casos un trato diferenciado es arbitrario y en qué casos es necesario.”

En base a lo expuesto, justificamos la elección de la perspectiva de género como una categoría de análisis del *curriculum* formal como del *curriculum* real ya que queremos conocer cómo se enseña dicha perspectiva ya que enseñar la misma para su posterior aplicación forma parte de las obligaciones asumidas al ratificar la CEDAW a nuestro entender. Ello partiendo de lo que plantea MAC KINNON, respecto a que

La enseñanza del derecho presenta también un desafío en otro nivel: integrar el género en la totalidad del programa académico, integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña. Partiendo de que las mujeres somos cada una, estamos en todas partes, hacemos de todo, somos hechas de distintas maneras (y esto constituye un objeto que el derecho pretende abordar principalmente), prestar atención a las mujeres y a los varones en cuanto sexos, y a su desigualdad, plantea cuestiones de largo alcance para el contenidos de los temas jurídicos existentes... y la tarea es abrir el camino hacia temas más amplios y profundos en los programas académicos del estudio del derecho, formando a los abogados, para trabajar en post de la igualdad social bajo el Derecho, todo el derecho” (2003:160).

VI. Sintetizando

Tal como lo adelantamos al comienzo del capítulo la finalidad del mismo era desarrollar dos de las categorías teóricas-legales que utilizamos y que constituyen el tema central de este TFI. En relación a la determinación a la capacidad jurídica hicimos un pequeño recorrido de los cambios legislativos existentes y sus fechas, abordamos

temas en torno a la capacidad jurídica de hecho y su restricción, el proceso por el cual puede dar como resultado una sentencia que limite el ejercicio de derecho, dando algunas pinceladas de los hallazgos productos del trabajo de campo de nuestra tesis doctoral y explicamos las figuras tuitivas. Descripción que nos permite reafirmar la justificación de la importancia social y legal del tema y que hacen a la elección de investigar qué se enseña y como se enseña en relación al tema.

En complemento a ello analizamos a la perspectiva de género desde los estudios de género que requirió del auxilio de autoras de la antropología y la filosofía para pasar posteriormente al análisis de la perspectiva desde el plano jurídico, su fuentes normativas y la implicancia del mismo. Implicancia que no se agota en su aplicación en el quehacer jurisdiccional, en la legislación o en las políticas públicas sino que debería alcanzar también a la enseñanza jurídica y lo que sucede en torno a ello lo cual representa una pregunta de investigación y objetivo de este TFI que serán abordados en los capítulos V y VI. En el siguiente capítulo desarrollaremos las categorías teóricas elegidas provenientes del campo de las ciencias de la educación para poder realizar la articulación entre contenidos y su enseñanza, que nos van a permitir analizarla y contextualizarla.

Capítulo III- El *curriculum* y los aportes de las ciencias de la educación.

I. Algunas aproximaciones al *curriculum*

Como lo adelantamos el TFI propuesto aborda la investigación de un contenido, la determinación a la capacidad jurídica de las personas en la formación ofrecida en la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, especialmente en dos materias, Derecho Civil I y Derecho Civil V. Dicha indagación nos obliga a utilizar categorías teóricas provenientes de las ciencias de la educación para la consecución de los objetivos, las cuales son dos *curriculum formal* y *curriculum real*. Para ello retomamos algunos de los contenidos aprendidos en la materia “*Curriculum e Innovación curricular*” y el trabajo final que presentamos para aprobar dicha materia y que requieren de la comprensión del *curriculum* para posteriormente poder abocarnos al *curriculum formal* y al *real*.

Debemos recordar que el concepto de *curriculum* es difícil y debatido por los/as autoras en cuanto a sus alcances, acepciones, elementos y contenidos. Dentro de las ciencias de la educación encontramos múltiples acepciones a la palabra *curriculum*, trascendiendo su faz pedagógica para repercutir en su faz sociológica, económica y política. Dichas acepciones se encuentran ligadas a la teoría a la que están asociadas, el momento histórico en el que surgen y su contexto. Es por ello que seleccionaremos algunos conceptos que son abordados por SALINAS (1997:125), donde el término es usado como:

- Un significado prescriptivo, como aquello que debe ser llevado a cabo en escuelas, es el plan o la planificación, por el cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje;
- La forma en la que la sociedad, en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de prácticas educativas, social e institucionalmente, compleja y dinámica – que es, a la vez- de enseñanza y de aprendizaje, organizativa, política, de relaciones personales, y de comunicación, de relaciones de poder, etc....;
- El trasfondo que subyace tanto a las “actividades” de planificación, como a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, nos señala que el *curriculum* como “proceso” abarca no solo los encaminados a crear un “plan de enseñanza” sino los

procesos reales de enseñanza. Sin especular demasiado, el *curriculum* comprende entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma.

- Como contenido, o sea aquello que los/as estudiantes tienen la oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del *curriculum* oculto como del explícito, y también lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no están incluidas en el (*curriculum* nulo).
- Una recomendación política expresada en una estructura de acción... (citando a STENHOUSE, 1975, 107).

Estos son algunos de los sentidos con que es entendido y utilizado el término *curriculum*, que sin importar nuestra adhesión a uno de ellos, nos lleva a pensar quiénes y en qué medida son sus protagonistas: si las autoridades de la universidad y/o de la FCJyS, o los/as docentes, o incluso los/as propios/as estudiantes; qué caudal de poder detentan, cómo es ejercido y cuáles son las tensiones que en torno a él se generan; o más específicamente en definir o determinar qué es o no el *curriculum*, ya sea el formal, real, el oculto o el nulo.

Tensiones que en el espacio curricular se ven reflejadas en luchas, oposiciones y consensos donde se reflejan los diferentes intereses. Tal como explica COSCARELLI ET AL los procesos de construcción de un *curriculum*

constituyen fenómenos sociales movilizantes que se hallan en el trasfondo del mismo, articulando en complejidad a los distintos sujetos curriculares. Se entiende entonces que el proyecto triunfante es producto de estos fenómenos, en que los “vencedores y vencidos” dejan rastros tanto en el proceso como en su resultante siempre provisoria” (2003:1).

Proceso de lucha en el que muchas veces se vislumbra las dos dimensiones complementarias de las instituciones, “lo instituido (lo fijo, lo estable –lo prescripto) y lo instituyente (todo aquello que hace al cuestionamiento o la crítica)” (2003:4).

En tal sentido, ANGULO RASCO Y BLANCO (1994) plantean que “si todo *curriculum* es una solución a los problemas de la enseñanza, es diferente el tipo de *curriculum* que obtendremos si pensamos que lo que hay que comunicarle al profesor es una solución terminada o un espacio en el que buscar y experimentar soluciones”. Interrogante que refleja la medida en que los/las docentes y los/as propios/as estudiantes, en un contexto y tiempo determinado puedan participar en la construcción del *curriculum* incluso como un espacio para enseñar y aprender, estableciendo sus objetivos y por sobre todo interviniendo en sus innovaciones.

Como lo plantea LUNDGREN (1992:21)

detrás de cualquier *curriculum* debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión.... Cuando se establece el proceso de elaborar un *curriculum* hay también una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización.

Concordante con ello, ANGULO RASCO Y BLANCO (1994) proponen que un *curriculum* no debiera ser un repertorio de actividades a cumplimentar, sino un espacio en el que experimentar sobre los problemas educativos que esa propuesta trata de abordar, una hipótesis de trabajo, un espectro de posibilidades con el que el profesor pudiera aprender sobre la naturaleza de su trabajo, sus condicionantes y sus aspiraciones, al favorecer la interacción entre los problemas que el *curriculum* propone como campo de indagación y aquellos a los que el profesor enfrenta cotidianamente.

Indagación que requiere e implica un proceso de planificación, pues el *curriculum* no es neutral, tiene un sentido político y social, pues es también una síntesis y propuesta cultural y pública. Planificación que entienda que “cualquier *curriculum*, es, en primer lugar, un proyecto de carácter cultural, social y educativo, uno de cuyos valores fundamentales radica en la capacidad de preparar a los/as estudiantes “en la lectura, interpretación y actuación” “de” y “en” la sociedad en que viven” (SALINAS 1997:24) transitando un proceso de transmisión de conocimientos de una generación a otra (LUNDGREN U. P.1992:17).

Siguiendo a este autor, nos encontramos ante una transmisión que requiere de una planificación donde hay que

pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena..., excediendo la nómina tradicional de objetivos, contenidos y métodos e incluyendo situaciones y espacios cotidianos generalmente ignorados, como los pasillos, las relaciones humanas o los recursos materiales, las experiencias públicas y privadas. En este sentido, el conocimiento de carácter profesional que cada profesor/a pone en juego a la hora de diseñar/planificar el *curriculum* fundamento de lo que se hace en el aula y tiene una doble justificación: “porque funciona” y “porque vale la pena que funcione así y no de otra manera.

Partimos de que el *curriculum* “responde a un determinado modelo de racionalización de la acción educativa. Se incluyen aquí, por tanto, consideraciones de orden sociológico, psicológico, moral, ético, político, epistemológico, pedagógico, etc.,

desde las cuales se argumentan los distintos pasos y niveles del proyecto” (ANGULO RASCO y BLANCO 1994). En este mismo sentido, tal como lo plantea LUNDGREN (1992:11), su estudio implica una investigación “no sólo de cómo se organiza el conocimiento para su transmisión -para la educación- sino también de los fines que subyacen detrás de la transmisión del conocimiento”

Recordemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en el marco de las instituciones- en este caso la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP- que como tal son “ formaciones culturales que operan al modo de marcos reguladores del comportamiento individual y social, donde lo institucional se presenta como una dimensión de lo humano, que, “casi, sin que lo notemos”, regula, orienta, define las direcciones de los comportamientos individuales y sociales” (YENTEL 2006:21), planteando la necesidad de analizar los fenómenos humanos que en ellas se desarrollan y debelan aquello que aparece dentro del orden de lo natural.

II. Aportes al *curriculum* de Alicia de Alba

Luego de revisar varias definiciones del concepto a elegimos para trabajar la definición de DE ALBA ya que la consideramos más completa y amplia, autora que pertenece a las ciencias de la educación quien ha realizado sólidos aportes a la temática, en especial planteando la creciente complejización del *curriculum* y su dimensión política y cultura. Ella entiende al *curriculum* como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se conforman una propuesta política educativa pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y a resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas (1995:58).

Dicho concepto nos resulta acorde a la idea planteada respecto a la carrera de abogacía de la FCJyS como “lugar inmensamente político” (KENNEDY 2004:117). que se introduce desde los estudios de la corriente de los *critical legal studies* Es por ello

que seguiremos explorando el análisis de dicha definición y algunas dimensiones del *curriculum* que resultaran pertinentes al momento de analizar el trabajo de campo.

Una de las ideas que propone DE ALBA en su definición es respecto al *curriculum* como la síntesis de elementos culturales (1995:60). Entre dichos elementos culturales menciona a los “conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa”, los cuales se incorporan tanto mediante aspectos formales estructurales como también en las relaciones sociales cotidianas producto de la puesta en práctica del *curriculum* formal y que se presenta de manera caótica a raíz de conformaciones culturales, que incluso pueden ser contradictorios. Elementos presentes en una institución que no siempre es homogénea y nos permite visibilizar no solo la diversidad sino las hegemonías y las resistencias y sus repercusiones en el *curriculum*. En este sentido, la autora plantea

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al *curriculum* como un sistema congruente y articulado, al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un *curriculum* como en su desarrollo y evaluación (DE ALBA, 1995, 61).

Otra de las dimensiones que trabaja la autora es pensar al *curriculum* como propuesta político-educativa, no partidaria necesariamente, en el sentido, que dentro del mismo “se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un *curriculum*” (1995, 61). Ello referente a los tipos de educación en cada momento histórico buscan responder a las necesidades del proyecto político-social amplio, sostenido en cada caso y que puede implicar estar sujeto a transformaciones y reformulaciones.

Otra de los aspectos que la autora nos propone pensar son los intereses de los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan el *curriculum*. Esta dimensión nos invita a reflexionar sobre los procesos de lucha que subyacen en la construcción del *curriculum* y a sus participantes dentro de la síntesis cultural, arbitraria, que contiene elementos del grupo dominante así como también de otros sectores. Ello como resultado de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular (1995:65) partiendo de que “el campo del

curriculum es un campo de contacto e intercambio cultural” en cuya conformación “se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un *curriculum*” en cuyo centro está la disputa por el poder y la relación de fuerza entre grupos y sectores que será de negociación si es equilibrada entre las fuerzas, o de lo contrario será de imposición.

Posteriormente la autora desarrolla una subdivisión entre los aspectos estructurales y formales del *curriculum* (más propios del *curriculum* formal a nuestro entender) de aquellos procesales- prácticos que hacen al *curriculum* real. Señalando la autora la deuda que existe en solo focalizarse en los aspectos estructurales compuesto por planes y programas de estudios, la organización jerárquica, excluyendo los procesales se justifica nuestra decisión de trabajar con la categoría de *curriculum* real utilizando como metodología las entrevistas a docentes, ya que “el desarrollo procesal-práctico de un *curriculum* es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas” (1995,71) ya que en ocasiones las resistencias se observan en estos aspectos, e incluyendo dichos aspectos procesales- prácticos es que surgen las contradicciones entre ambos aspectos y que es lo que indagaremos en la trasposición entre el *curriculum* formal y el real.

Parte del análisis de DE ALBA incluye la subdivisión entre dimensiones – como demarcación de aspectos esenciales y límites- entre generales y particulares del *curriculum* y que en su conjunto lo conforman y determinan. Explica a las dimensiones generales como que se refiere a las que “conforman y determinan cualquier *curriculum*, que le son inherentes”. Estas

se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del *curriculum*, conforman una parte constitutiva importante del mismo; estas pueden explicitarse o no, dejarse de lado o tomarse en cuenta; sin embargo, en todos los casos se encuentran presentes. Una forma analítico-conceptual de concebirlas es la siguiente: —Dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica); —dimensión institucional; —dimensión didáctico-áulica” (1995, 68)²⁵.

²⁵ Hacer un análisis detallado de las mismas excedería las posibilidades del TFI no obstante lo cual no quisiéramos dejar de señalar algunos aspectos importantes. En cuanto a la dimensión social esta “alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma” (1995:68). En cuanto a la dimensión cultural sostiene que el “arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia” (1995:69). En cuanto a la dimensión política plantea

Mientras que las dimensiones particulares “refieren a aquellos aspectos que le son propios a un *curriculum*, y no así a otros” (1995, 67) y marcan sus características esenciales, y se refieren “al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el *curriculum*” (1995:73) como nos va a suceder con la carrera de Abogacía en la FCJyS y especialmente con las materias bajo estudio como detallaremos en el próximo capítulo.

La amplitud de la definición de DE ALBA (1995) que nos permite pensar y preguntarnos ¿Cuáles son los valores, las costumbres, los hábitos, las creencias de los/as docentes en relación a la enseñanza del tema “determinación a la capacidad”? ¿Cuáles fueron los mecanismos por los cuales se han impuesto determinadas propuestas y no otras? ¿Cuáles son los aspectos estructurales- formales y cuales los procesales- prácticos?

Como parte de dicha definición de *curriculum* surgen dos de sus aspectos, el *curriculum formal* y el *curriculum real*. El *curriculum formal* implican “lo declarado, lo prescripto, lo accesible mediante el análisis de distintos documentos institucionales y que hace a la oferta y proyecto educativo de una institución y es definido como válido”. Es aquello que sirve como un mecanismo unificador de lo que sucede al interior de la cátedra, en términos de PERRENOUD “es una imagen de la cultura digna de transmitirse mientras el *curriculum real* es una transposición pragmática del *curriculum formal*, producto de una negociación y/o confrontación entre docentes y estudiantes, compuesta por un conjunto de experiencias, tareas, actividades que se originan o se

que “proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales. De tal manera que ningún *curriculum* puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político” (1995:70). En cuanto a la dimensión social sobre la cual se sostiene que “la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación” (1995:68). Respecto de la dimensión económica tiene que ver con el sistema económico, el aparato productivo y el mercado de trabajo en el cual un *curriculum* se encuentra inserto siendo incluso aun más complejo que ello, mientras que en relación a la dimensión ideológica “contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un *curriculum*, esto es en la justificación misma de un *curriculum* se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho *curriculum*” (1995:72). En relación a la dimensión institucional se refiere a “la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política Concluyendo con la dimensión didáctica-áulica “se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. En ella son los problemas fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar” (1995:73).

supone han de organizar el aprendizaje (1990:217)”. Al fin de cuentas es la manera en que se lleva adelante el *curriculum formal* ya que “para enseñar el maestro convierte el plan de estudios en lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje” (1990:217).

III. Sintetizando

En el presente capítulo nos aventuramos en el campo de las ciencias de la educación para conocer más sobre el curriculum como campo de investigación y la teoría existente en torno a ello. Luego de la consulta de diferentes autores, seleccionamos DE ALBA (1995) por ser aquella que nos resultó más completa y que supo reflejar la complejidad del mismo, y en especial destacando la dimensión política y cultural que nos resulta afín al tipo de análisis que buscamos hacer, en especial desde la teoría crítica y que es acorde a la politicidad de las facultades de Derecho tal como plantea Duncan Kennedy.

Posteriormente exploramos las diferentes dimensiones del *curriculum* que nos brinda la autora y señalamos dos de las dimensiones utilizamos como categorías teóricas y para su análisis, la de *curriculum formal* y la de *curriculum real*. Lo explicado hasta el momento es lo que organiza y justifica el trabajo empírico que realizamos donde comenzamos explicando la dimensión histórica e institucional del *curriculum* y que hace a la dimensión estructural y formal-, tanto en sus aspectos generales así como también en sus aspectos particulares. Ello comenzando por el estudio del programa institucional para, desde allí abocarnos al programa de las materias como parte del análisis del *curriculum* formal en torno a la enseñanza del contenido “determinación a la capacidad jurídica” y posteriormente dedicarnos al análisis del *curriculum* real.

Capítulo IV- El curricular formal en torno a la enseñanza de la capacidad jurídica: la dimensión histórica e institucional

Realizada la descripción de las categorías teóricas que utilizamos en los capítulos previos nos abocamos a la consecución de algunos de los objetivos de este TFI. Como detallamos en el capítulo anterior, primero explicamos el contexto en el que se desarrolla la enseñanza, la carrera de Abogacía de la FCJyS, plan V, en el año 2016-2017 lo cual nos permitirá conocer el programa institucional, los contenidos mínimos que se esperan de ambas asignaturas, las diferencias con el plan VI y la incidencia que se espera en las prácticas. Posteriormente analizaremos los requisitos institucionales para la elaboración y aprobación del programa de una asignatura, ello como parte de la dimensión histórica e institucional de curriculum (DE ALBA 1995), quedando como tarea para el capítulo que continúa el análisis de los programas de las tres cátedras Derecho Civil I y Derecho Civil V.

I. La carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP.

La Universidad Nacional de La Plata comienza a gestarse a fines del siglo XIX como universidad provincial buscando dar respuesta a las renovadas necesidades de formación científica, técnica y cultural de las jóvenes generaciones que vivían en la recientemente fundada capital de la provincia de Buenos Aires. La universidad comenzó a funcionar con tres Facultades, una de ellas Derecho, por lo cual la FCJyS donde se desarrolla la carrera de Abogacía es una de las carreras y facultades fundacionales. Ello puede dar lugar a una serie de tradiciones y prácticas constitutivas de su identidad y de gran antigüedad y que forman parte de la dimensión cultural, histórica y político del *curriculum* y amerita identificar tanto en su aspecto formal como en el real. Ante las dificultades económicas que atravesaba la Universidad Provincial comenzó a elaborarse la idea de instaurar en La Plata una universidad de carácter nacional, cimentada sobre las bases de la pre-existente institución provincial y de otros institutos de instrucción superior ya existentes, dotando a la capital de la provincia de una institución moderna, con fuerte base científica.

Para ello se puso especial énfasis en la investigación, la extensión universitaria, el

intercambio permanente de profesores/as con los centros de excelencia del extranjero, y la necesidad de la educación continua. Finalmente en 1905 se crea la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.) concebida con un modelo superador del oligárquico tradicional, como el que regía en la de Córdoba y Buenos Aires, pensando “una universidad en acción, de trabajo, de labor continua”.

La universidad, en su discurso fundacional, tiene aspectos que la asemejan al modelo de universidad alemana o humboliana con un fuerte tinte científico (DIAZ SOBRINHO 2008, GONZÁLEZ y MARANO, 2010 y ORLER , 2012) y no como mera reproductora acrítica de dogmas. Ideario que puede verse reflejado en la leyenda del escudo de la UNLP “*pro scientia et patria*”²⁶ y que aún se mantiene vigente en múltiples disposiciones del Estatuto de la UNLP, disposiciones que se complementan con una serie de instrumentos normativos²⁷ y políticas públicas con repercusión nacional. Modelo, que convive con algunos aspectos propios del modelo de las universidades norteamericanas, por ejemplo, desde la perspectiva organizativa, la infraestructura de un campus tal como el que existe en el Paseo del Bosque.

Pese a ello, existen carreras y facultades que responden en mayor o en menor medida a los anhelos fundacionales por ejemplo, responde a un corte científico la Facultad de Ciencias Naturales y Museo o la Facultad de Ciencias Exactas. En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas esta responde a un perfil profesionalista, propio del modelo de universidad napoleónica o medieval, representadas por las universidades de Bolonga y Salamanca, casi desde su fundación. Estas características que generan la dinámicas propias y particularidades (BOURDIEU, 2008 y 2012) las cuales fueron objeto de investigaciones precedentes (parte de los antecedentes de este TFI), además de otras que fueron constatadas como parte del trabajo empírico y se describirán en los próximos capítulos.

La carrera de Abogacía es prácticamente una antípoda del ideario fundacional por su marcado perfil orientado a formar profesionales liberales y que conduce a “...uno de los principales problemas de la universidad en esa época (‘55-56) y que aún hoy sigue siendo tema de discusión: el sesgo profesionalista y su aislamiento de las necesidades básicas de la sociedad” (RIQUELME 2008:80). En consecuencia, algunas de las particulares que hacen a las carrera y al ejercicio de la abogacía es que resulta una

²⁶ La traducción desde el latín al castellano es “Por la ciencia y por la patria”

²⁷ Dichos instrumentos son La ley de educación superior nro. 24.521, el programa de incentivos, el Consejo permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades Públicas. (DABOVE y ORLER , 2013)

profesión cuyo ejercicio está regulado por el Estado, mediante leyes provinciales, en el cual los/as egresados/as que ejercen tanto en la administración pública como libremente interviene en los derechos de las personas, con incidencia sobre la libertad, el trabajo, la vida familiar y/o el patrimonio. Además la carrera es una de las más elegidas por los/as estudiantes universitarios, prestigiosa, tradicional, económicamente rentable en el imaginario, relativamente corta y con salida laboral teóricamente, muchas de las cuales implican ocupar cargo de poder dentro de alguno de los poderes del estado. En términos cuantitativos y solo con fines ilustrativos en el año 2016 ingresaron un total de 2141 estudiantes, se graduaron 566 abogados/as y cuenta con una cantidad de estudiantes regulares – aquellos que están inscriptos sin aun haberse recibido, cursando o rindiendo por lo menos una materia anualmente- de 73.097²⁸.

Como parte de dichas tradiciones que mencionábamos la FCJyS producto del pasado escolástico de las Facultad de Derecho (GONZALEZ y LISTA ET ALL 2011) se caracteriza por dictar clase magistral de tipo expositiva de tinte dogmático, teórico y abstracto donde detenta la voz en la clase el/la docente quien se ubica delante del pizarrón, de pie o parado (GONZÁLEZ y CARDINAUX 2009). El objetivo de esas clases es que los/as estudiantes aprendan mediante la escucha atenta, acompañada o no de *power points* con contenido teórico, la producción de apuntes y el estudio domiciliario. Labor que se realiza en aulas con bancos ubicados de frente al docente cuan educación bancarizada en términos de FREIRE, completando dicha operación con la lectura-estudio parcial o total de manuales y tratados, como textos académicos (CARLINO 2005), artículos de doctrina, leyes, fallos jurisprudenciales, material desconectado entre si y despojadas de cualquier referencia a su contexto de producción o de pensamiento (GARCÍA CANCLINI 2004).

II. El plan de estudio V. Aproximaciones al programa institucional y a los contenidos mínimos.

Abogacía es una carrera reactiva al cambio, lo que se evidencia en las dificultades que existieron para modificar el plan de estudios V -objeto de nuestro análisis-, que rigió desde el año 1953 con pequeñas modificaciones del año 1980, 1984 y 1989. Desde el año 2016 está en proceso de transición hacia el plan de estudios. VI, transición que

²⁸ Conforme la información que surge del anuario estadístico de la FCJyS 2016. Disponible en http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/anuario_estadistico_2016.pdf (1/3/2017)

implica estudiantes de la carrera inscripto en diferentes planes según el año de su ingreso y una implementación parcial, en relación a lo que hace a la puesta en marcha de las primeras asignaturas del plan de estudios VI.

El plan de estudios V consta de treinta y un materias teóricas, dos asignaturas prácticas y un seminario de investigación. En el caso de las materias teóricas existe la opción de rendir libre, mediante exámenes orales en las diez mesas (de febrero a junio y de agosto a diciembre) que hay a lo largo del año, teniendo tanto los seminarios como las asignaturas prácticas un régimen diferente en el caso de rendirse libre. Las materias teóricas también se pueden cursar, modalidad a la cual se accede si el/la estudiante sale sorteado, a excepción de las primeras cuatro materias del plan de las cuales tiene asegurada su cursada en el año en que ingresa y luego tiene asegurado como mínimo la cursada de una materia por cuatrimestre. Bajo la modalidad de cursada se requieren de dos calificaciones para promocionar la materia, sea que se obtengan mediante exámenes parciales orales u escritos o trabajos prácticos. La modalidad de exámenes parciales es la más frecuente de las cursadas, en algunos casos complementados con los otros recursos mencionados, y en el caso de que ambas notas no sean superiores a 6 existe la posibilidad de acceder a un coloquio oral.

El plan de estudios VI requeriría un análisis amplio que nos excede e implicaría analizar sus objetivos, los alcances del título y demás, por lo cual haremos una breve síntesis de las modificaciones centrales y nos focalizaremos en aquellas que atañen al tema del TFI. En cuanto a los contenidos se propone incorporar nuevos contenidos, los cuales se suman a los previos que se mantendrán. En tal sentido,

el nuevo contexto creado propenderá a un imprescindible proceso de armonización e integración de los contenidos de cada materia que junto a la normativa vigente respecto de la elaboración de los programas de cada específico espacio curricular, conducirá a las cátedras a evaluar posibles cambios en su diseño (Plan de estudios de Abogacía)²⁹

Ante ello y como preliminar surge, en función de la consulta a un informante clave perteneciente a la Secretaria Académica que el plan V no contaba con contenidos mínimo sino que formaban parte de una tradición oral sobre los contenidos básicos que le competía a cada asignatura. Es por ello que la incorporación de contenidos mínimos por parte del plan VI, elaborados por/las profesores/as titulares, es una innovación,

²⁹ Disponible en https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf (1/3/2017)

acompañada por la propuesta del plan VI de una actualización llamada “armonización e integración” más que una modificación o quita de contenidos. Por lo cual el Plan VI no entra de lleno ni modifica los contenidos, más allá de la actualización terminológica conforme al CCyC sino que queda en manos de cada cátedra, con un amplio margen de libertad para organizar sus programas, respetando los contenidos mínimos que analizaremos en breve pero actualizándolos a su criterio.

El Plan VI se organiza, como parte de las innovaciones, en tres bloques: Introductorio - Disciplinar - Orientación Profesional. En cuanto al bloque introductorio, a las materias del primer año (Introducción al Derecho, Derecho Romano, Introducción a la Sociología, Derecho Político, Historia constitucional y Economía política) se incorporan las asignaturas Pensamiento Científico e introducción a las Ciencias Sociales. En cuanto al bloque disciplinar se agrupan las materias de segundo a quinto año a las cuales se le agregan: Derechos Humanos, Teoría del Conflicto, Derecho Colectivo del Trabajo, Derecho Social del Trabajo, Mediación y métodos de resolución alternativa del conflicto. A ello se le suma el ciclo de orientación profesional que posee cuatro orientaciones Derecho Privado - Derecho Público - Derecho, Estado y Sociedad - Docencia e Investigación, pero que en ninguna de ellas se contempla una ampliación de los contenidos de este TFI, además de agregarse al plan de estudios una capacitación en alguna lengua extranjera.

En cuanto a las modificaciones que si nos interesan, podemos destacar que Derecho Civil I, acorde a la unificación y terminología del CCyC, pasa a llamarse Derecho Privado y pasa de ser una materia semestral del segundo año de la carrera, que según el plan de estudios V cuenta con dos materias correlativas precedentes, con una carga horaria de 144 horas que se dicta entre abril y octubre a ser una materia cuatrimestral que reduce su carga horaria a 96 horas sin reducir por ello sus contenidos. En función de ello se dictará en dos oportunidades en el año, marzo- junio y agosto-noviembre lo cual comenzara a implementarse a principios del primer cuatrimestre del año 2018³⁰ y que implicara duplicar la oferta de lugares para cursar a los/as estudiantes y posiblemente impacte en cantidad de estudiantes que rinden libre, disminuyendo su cantidad.

³⁰ Ello resulta de la información publicada sobre “Días, horarios y aulas” de las asignaturas para no ingresantes. Disponibles en <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/aulasYhorarios/2018/noingresantes1cuat.pdf> (1/3/2018)

En cuanto a Derecho Civil V, que según el plan de estudios V es del quinto año de la carrera y requiere la aprobación de Derecho Civil I, II, III y IV para su aprobación, deja de ser una materia semestral de 144 hs y se desdobra en Derecho de Familia y Derecho de las Sucesiones, ambas de duración cuatrimestral con una carga horaria de 96 hs. y que implica –sumando ambas materias- una carga horaria superior que cuando se dictaba en conjunto. En tal sentido, en el periodo estudiado ambas materias, eran semestrales y contaban con una carga horaria semanal de 6 horas, 4 a cargo de los/as profesores/as a cargo de la comisión y dos a cargo de los docentes titulares. No obstante lo cual, durante el año 2018 se continuara dictando unificada como Derecho Civil V y de manera semestral.³¹

Surgen, con el Plan de estudios VI los siguientes objetivos y contenidos mínimos de Derecho Civil I,

Objetivos: Analizar el Derecho privado desde una mirada integral del ordenamiento, partiendo de su proyección constitucional y su consideración en las instituciones civiles. Comprender y aplicar los principios generales del derecho y derechos fundamentales en el ejercicio de la profesión y función jurisdiccional. Contenidos mínimos Nociones elementales y principios generales del Derecho privado. Las instituciones básicas del Derecho Privado. Clasificación. Fuentes. El ejercicio del derecho subjetivo, interés jurídico. Efectos jurídicos que el ejercicio de los derechos provoca. Dimensión de los efectos de la ley civil, vigencia, eficacia temporal y en relación al territorio. Interpretación e integración del Derecho privado. La relación jurídica. La existencia de la persona. Derechos personalísimos. La dignidad de la persona. Atributos de la persona, su problemática y proyección. Salud mental, capacidades restringidas, otras. Asociaciones y fundaciones: estructura e importancia, el rol de las Organizaciones No Gubernamentales. Cosas y bienes. Consideraciones vinculadas al patrimonio, naturaleza jurídica, acciones patrimoniales, entre otras. Causas de la relación jurídica: hechos y actos jurídicos. Simples actos lícitos y actos jurídicos. Ineficacia de los actos jurídicos. Clases y tipos de ineficacias. Nulidades. Sanación del acto nulo. Extinción de la relación jurídica. Hechos y actos extintivos. Impacto del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el Derecho Privado (AAVV. Plan de estudios).³²

³¹ Ello resulta de la información publicada sobre “Días, horarios y aulas” de las asignaturas semestrales. Disponibles en

[http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/aulasYhorarios/2018/semestral.pdf\(1/3/2018\)](http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/aulasYhorarios/2018/semestral.pdf(1/3/2018))

³² Disponible

[https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf\(29/1/2017\)](https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf(29/1/2017)). Pág. 80

En cuanto a Derecho de Familia – la antigua Derecho Civil V-, subdividida, podemos señalar los siguientes objetivos y contenidos mínimos

“Objetivos: Lograr que los estudiantes conozcan la regulación que el Código Civil y Comercial unificado formula sobre la familia y las implicancias actuales del concepto de familia. Brindar argumentaciones para que los estudiantes puedan asumir una postura crítica frente a la regulación actual del Derecho de Familia y resolver jurídicamente nuevas situaciones no reguladas expresamente. Contenidos mínimos. Conceptos generales de introducción de la materia. Derecho de Familia: estado de familia. Parentesco y alimentos. Matrimonio. Nulidad e inexistencia del matrimonio. Separación personal y disolución del vínculo matrimonial. Régimen patrimonial del matrimonio. Disolución, liquidación y partición del régimen de comunidad de ganancias. Uniones convivenciales. Filiación, Parte general. Acciones de Filiación (se incluye toda la problemática de la Reproducción Humana Asistida) Adopción. Responsabilidad parental. Tutela. Curatela. Régimen jurídico de la niñez y adolescencia. Violencia familiar” (AAVV. Plan de estudios)³³.

Hasta aquí describimos parte del *currículum* formal, haciendo referencias a sus aspectos estructurales-formales que seguiremos desarrollando en el próximo título.

III. El deber ser de los programas: el Anexo I de la Resolución Nro. 356/09

La elaboración de los programas está reglamentada en el Anexo I de la Resolución Nro. 356/09 del Consejo Directivo de la FCJyS, llamada “Pautas para la elaboración de programas” de finales del año 2009, la cual no queda ni derogada ni modificada por el plan VI. A través de esta resolución se les requiere a los/a profesores/as titulares la reformulación y actualización, -dentro de los tres meses de vigencia de la resolución- del programa de estudio y / o examen según las pautas de la resolución. En consecuencia, pueden adoptar un programa de estudio idéntico para las cursadas por promoción y para los/as estudiantes libres o bien diferenciándolos entre programa de estudio para las cursadas y programa de exámenes libres, entendiendo que si no se realiza una diferenciación se presume que el programa de estudio sirve tanto para las cursadas como para los exámenes libres.

³³

Disponible en https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf (29/1/2017). Pág. 101

Como parte de la resolución se brinda conceptos, por ejemplo se entiende como programa de estudio al “documento que contiene la secuencia lógica de las problemáticas básicas de la asignatura y que constituye la guía para el dictado de las clases por promoción” (art 2) y por programa de examen “al documento que explicita los contenidos a evaluar en las mesas de exámenes finales estructurado de modo que permita la interrelación de sus contenidos y la evaluación de toda la materia” (art. 2).

En relación a los contenidos de los programas, se establece, según el art. 3, que deben contener:

- 1) Una fundamentación de la pertinencia de la materia dentro del plan de estudios de la carrera de Abogacía y su vinculación con sus materias correlativas;
- 2) Una referencia teórica que demuestre el posicionamiento en el dictado de la materia y su relación con las actuales corrientes nacionales e internacionales respecto de sus contenidos y modo de enseñanza – aprendizaje;
- 3) Aporte de la materia a la formación de competencias – habilidades de el/la estudiante conforme el perfil de graduado/a.
- 4) Breve explicitación del eje o núcleo central sobre el que gira el desarrollo de la asignatura. Entendiéndose por tal a: la matriz generativa o distribucional constituida por concepto/s clave/s que vertebran los elementos fundamentales de la asignatura. Se trata de los conceptos centrales que el/la docente espera puedan dominar los/las estudiantes al finalizar la asignatura.
- 5) Formulación de los objetivos generales de la materia y particulares de cada unidad temática que pudieran merecer a criterio del titular.

En cuanto a su desarrollo establece que “ se deberá discriminar entre los propósitos de enseñanza de la cátedra de aquellos que constituyen la expectativa de aprendizaje respecto de los alumnos”, además de explicitar los contenidos de la asignatura de que se trate y estructurarse en unidades temáticas entendiéndose por tales a la organización en torno a un concepto o tópico central cuidando de vincular entre sí a los distintos temas que involucra, permitiendo de este modo comprender globalmente la problemática propuesta.

Respecto a la bibliografía, según el art. 5 el programa deberá contenerla y resultar actualizada y accesible. La misma deberá discriminar entre básica, complementaria, general o específica, además podrá organizarse en cada unidad temática o al final del programa. En tal sentido, entiende por bibliografía a los textos documentales – legislación, jurisprudencia, etc.- publicados en soporte papel como aquellos en soporte digital (CD, páginas web, publicaciones on line, etc.) y deberá contenerlas referencias y

citas bibliográficas de las obras propuestas como también los links desde donde se pueden descargar los archivos.

A su vez, los programas deberán contener al final del mismo, la nomina del plantel docente que integra la Cátedra, y luego un epígrafe que expresamente disponga: “El Presente Programa ha sido confeccionado conforme a las Pautas de Elaboración aprobadas por el Consejo Directivo N° [...], en fecha [...]”. Igualmente deberán incluir las modalidades de evaluación que se llevan adelante en la Cátedra.

Entre las pautas de organización interna se crea en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos de la FCJyS un Registro Único de Programas Oficiales de Enseñanza de todas las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, quien realizara la primera impresión y remitirá copias al Área de Enseñanza, al Departamento de Pases y Equivalencias, a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (dependencia que en el caso de que lo solicite el Consejo Académico podrá dictaminar acerca de de un programa propuesto), al Centro de Estudiantes, y a la Biblioteca y será obligación de esta dependencia publicarlos en la página web de la Facultad (www.jursoc.unlp.edu.ar), previa aprobación del Consejo Académico de los mismos..

A su vez, la resolución prevé el procedimiento administrativo para la presentación y aprobación de los planes y la obligación de los/as docentes titulares, de cada cinco años, conforme al art. 11, proponerle al Consejo Directivo de la FCJyS actualizar o modificar los programas salvo el surgimiento de nuevas concepciones, normativas, teóricas, doctrinarias o jurisprudenciales que justifiquen una modificación previo a dicho lapso de tiempo como sucedió con la modificación de los programas a raíz de la sanción del CCyC. Ante lo señalado previamente, señalaremos la fecha de aprobación del programa vigente y derogados de las cátedras objeto de estudio, información a la que accedimos mediante la consulta a la dependencia de “títulos y pases” el 1 de febrero de 2018.

Materia	Cátedra	Fecha de aprobación del programa anterior	Fecha de Aprobación del programa vigente
Derecho Civil I	I	20/12/2001	15/10/2015
	II	20/12/2001	14/7/2015
	III	20/12/2001	-
Derecho Civil V	I	14/11/2002	21/4/2016
	II	20/12/2001	24/6/2010
	III	14/11/2002	10/3/2016

Cuadros Nro. 1. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

De dichas fechas surgen dos cuestiones significativas. En primer lugar las fechas denotan que lejos están de actualizarse cada 5 años los programas, y de no ser por la vigencia del CCyC, los programas de estudios se mantuvieron sin modificaciones por catorce años, en las cátedras 1 y 2 de Civil I, por ejemplo, periodo de tiempo donde hubo muchas reformas legislativas, no solo en materia de salud mental como se detallaron en el capítulo dos. Situación similar a lo que sucede en las cátedras 1 y 3 Derecho Civil V – última cátedra que surge del desdoblamiento de la cátedra 1-.

Así como también podemos ver que ninguna de las cátedras existentes al año 2009 modificó su programa por la sanción de la reglamentación, por lo cual notamos que el *curriculum* real se encuentra alejado e indiferente del *curriculum* formal, con prioridades diferentes en las que debemos indagar ya que subyacen posiblemente explicaciones propias de las dimensiones política, ideológica, social o institucional del *curriculum* que explican dicha inmutabilidad en el tiempo.

En segundo lugar notamos que existe una de las cátedras, la cátedra III de Derecho Civil I, que trabaja con un programa de estudios que no se encuentra aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad, sino que aquel que se encuentra registrado, desde los inicios de la cátedra, es el de la cátedra I y II, lo cual aporta un dato sobre el *curriculum* real, al igual que lo que surge del programa de la Cátedra II de Civil V, el cual es previo a la sanción del CCyC.

Nos queda ahora por delante, para la consecución de los objetivos analizar los programas de cada asignatura, que dejaremos para el próximo capítulo. No obstante ello, retomaremos lo planteado en el título primero, a señalar algunos aspectos sobre la articulación entre docencia, investigación y extensión para justificar la elección de una de las categorías del trabajo empírico.

IV. La articulación docencia, investigación y extensión en los programas.

En síntesis, tal como lo señala el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata y lo explica GONZALEZ (2007), la universidad tiene tres pilares, la docencia (como actividad de enseñanza y aprendizaje en el pre-grado, grado y postgrado), la investigación (como producción de nuevos conocimientos) y la extensión/transferencia (implica vincular las necesidades de la sociedad con la actividad universitaria y cooperar en su satisfacción). En tal sentido resultan propicio el pensamiento de SALANUEVA y GONZÁLEZ (2008:18) quienes plantean que “...la investigación

debería nutrir a la docencia y establecer lazos con las tareas de extensión que le sirva de insumos básicos para nuevos desafíos teóricos y para la esperada transferencia de resultados” resultando esta actividad lo que diferencia a las universidades de las instituciones de educación superior (SANTOS, 2005,50 citado por LISTA 2008).

Ello para indagar sobre la vinculación que podía existir entre ellos y la enseñanza llevada adelante en las asignaturas Derecho Civil I y Derecho Civil V. Indagación que se fundamenta en no solo en los argumentos institucionales sino también pedagógicos, por ello suscribimos al pensamiento de HARTMANN (cit. por ALEGRE ET ALL, 2007:14) quien entre los beneficios que la investigación le otorga en la enseñanza de grado señala “...a) el desarrollo de pensamiento crítico, b) la facilidad para la identificación de problemas, c) la adquisición de herramientas técnicas, d) el entendimiento de la teoría para aplicarlas a casos concreto. Situación similar a lo que sucede con la extensión que muchas veces contribuye a la especialización en temáticas en particular con la respectiva formación práctica y teórica que resultan parte de los vacíos de la formación y es un reclamo de estudiantes y graduados/as.

Acorde con el modelo de las universidades alemanas aplicado a nuestro país GOLDCHMIDT (1973) plantea a las universidades como “centros de investigación donde los profesores universitarios no se limitan a transmitir conocimientos sino que se esfuerzan a contagiar a los discípulos, espíritu y técnicas de la investigación“, resultando por ende el/la profesor/a un responsable de despertar la curiosidad en los/las estudiantes. Consonante con ello CIURO CALDANI (1997) afirma que “la universidad que no investiga no es verdaderamente tal y suele convertirse en un eslabón de dependencia respecto de culturas que si lo hacen”, es por ello que junto con GALATTI (2007) y ALEGRE ET AL (2011:24) coincidimos la necesidad de generar en la universidad una “*cultura de la investigación*”.

Esta cultura de la investigación esta edificada sobre un presupuesto: la relación positiva entre enseñanza e investigación confirmada por el hecho de que los/as estudiantes aprenden más cuando se involucran en proceso de investigación (SANCHO GIL, 2001), similar a lo que sucede con la extensión tal como pudimos comprobar en los intercambios con dos programas de extensión³⁴ que funcionan en la FCJyS y hemos realizado actividades en conjunto durante el año 2017. Como consecuencia de lo

³⁴ Hacemos referencia al programa de extensión “Derecho de la Salud: VIH y Salud Mental” que cuenta con la Abog. Mariana Mostajo como directora y al Programa “Diversidad sexual y derecho de familia” dirigido por la Abog. Cecilia López.

planteado, suscribimos con CARDINAUX y PALOMBO (2003, 130) que la enseñanza dogmática tiene el grave riesgo de “producir críticas que en lugar de estimular el desarrollo del pensamiento, paralizan, amedrentan y condenan al silencio”.

Acorde con ello, BOURDIEU y PASSERON (2013:99) postulan que “...el vínculo que se establece en los hechos entre valores más tradicionales y la tradición pedagógica de los maestros hace olvidar que se podrían poner recursos tradicionales al servicio de fines más alejados de aquellos que implican el aprendizaje de tareas profesionales estrictamente definidas...”. Es por ello que coincidimos con DABOVE y ORLER (2013) en que los discursos académicos y políticos no determinan como se debe ser esa relación entre investigación-docencia resultando de especial trascendencia en una facultad que tradicionalmente, en comparación con otras facultades de la misma universidad, tienen objetivos bastante alejados y desconectados de la investigación (PEZZETA, 2011) como señalamos previamente.

Como consecuencia de ello, se pueden encontrar distintas variantes a la relación docencia- investigación una de ellas es que la docencia como un medio para la difusión de los productos de las investigaciones científicas lo cual implica una articulación directa diferente de la articulación indirecta que consiste en mejorar la comprensión de la materia que dicta o aporta a promover actitud crítica frente al conocimiento. La otra variante se sostiene en la premisa de que la investigación como proceso de aprendizaje optimiza los rendimientos del proceso educativo (ORLER, 2012:293). En relación a ello adherimos a la opinión de CARDINAUX (2008) que distingue cinco argumentos para fundamentar la necesidad de incorporar las destrezas y saberes de la investigación científica: realista, la profesionalista, la institucional, la integracionista y la vocacionalista. Fundamentos que sumados a las decisiones de política universitaria generan distintos perfiles docentes, a saber: investigador-docente, docente investigador, docente- investigador inclusivo y docente de investigación (DABOVE y ORLER, 2013).

Clasificaciones que también pueden ser válidas para los perfiles de docentes extensionistas, tarea de extensión que como plantea FURFARO (2014) puede ser de diferentes tipos, conforme a su finalidad y el rol que ocupa la comunidad como destinatario. Tipos de extensión que pueden tener una finalidad de: a) difusión, b) servicios a terceros, c) asistencialista, o d) práctica estudiantil. Tipos de extensión que pueden convivir en una misma facultad en diferentes programas, brindándonos esta clasificación herramientas para repensar los programas de extensión que analizaremos.

Consecuente con lo expuesto, dentro de la FCJyS se llevan adelante actividades de docencia, investigación y extensión bajo la dependencia administrativa de diferentes Secretarías. Secretaría Académica y de Postgrado orientadas a la enseñanza de grado y postgrado, Secretaría de Investigación y Secretaría de Extensión abocadas respectivamente a la investigación y extensión que se desarrolla en la institución a través de diferentes proyectos y programas. Labores de investigación, extensión o docencia que no necesariamente pueden tener a los/as mismos/as actores aunque si son desempeñadas en la misma institución y en muchas ocasiones sobre similares temáticas.

Relación entre docencia, investigación y extensión que aparece en el art. 8 del Anexo I de la Resolución 356/9 “Pautas para la elaboración de los programas”, donde se establece “a criterio del profesor titular establecer actividades de extensión e investigación” para dar cumplimiento con la evaluación a los fines de que los/as estudiantes “–guiados por los/ profesores- puedan articular las actividades teóricas con las prácticas y su iniciación en la investigación científica”. Resulta llamativo como dicha articulación forma parte de la libertad de cátedra y nos propone su análisis como parte del *curriculum* formal y real sea mediante el análisis de los programas de estudio y de las entrevistas.

En virtud de lo señalado buscamos relevar en relación a la articulación entre docencia e investigación y/o extensión dos aspectos. El primero es conocer entre la bibliografía recomendada en los programas –que constituyen el *curriculum* formal- y en las cursadas – como parte del *curriculum* real- cuál es la presencia que tienen las publicaciones destinadas a la expresión y difusión de conocimiento científico a lo que DABOVE (2008) llama *productos* y clasifica en *productos primarios*- aquello que contienen resultados científicos novedosos, que se editan por primera vez, como son los *papers*, las tesis de grado y postgrado, o texto provenientes de proyectos investigación- y *productos secundarios* a las recopilaciones de valor pedagógico, como los manuales, tratados y recopilaciones.

En segundo lugar, buscaremos conocer cuál es la relación que existe entre la enseñanza, a partir de la articulación de la docencia con aquellos proyectos de investigación y extensión afines a la temática que al año 2016-2017 se llevaban adelante en la FCJyS. A saber, dos proyectos de extensión “Derecho a la Salud: VIH y Salud Mental”³⁵ y “Derecho de las Personas con padecimientos mentales: perspectivas

³⁵ Fuente: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/derecho-a-la-salud-hiv-y-padecimientos-mentales> (1/11/2016)

actuales”³⁶, un área de las Clínicas Jurídicas “Derechos Humanos”³⁷, y un proyecto de investigación “Acceso a la justicia de las mujeres: violencias y salud mental”³⁸.

V. Sintetizando

En este capítulo nos abocamos al análisis de algunos aspectos estructurales y formales del *curriculum* de la carrera de abogacía. Para ello hicimos una breve descripción de la dimensión histórica, donde pudimos explicitar algunos de los elementos culturales que la configuran para posteriormente abocarnos al Plan de estudios V y VI, cuya transición nos exhibió además de los aspectos culturales, otros aspectos ideológicos, políticos y sociales que lo componen y exceden a la dimensión formal y estructural y hacen a lo procedimental. Ello nos dio pie para analizar la reglamentación para la aprobación y vigencia de los programas de estudios de las asignaturas.

La normativa mencionada nos permitió cuestionarnos y analizar algunos aspectos de los programas que coadyuvaron y complementaron nuestros objetivos y hacen a las resistencias y disputas que se producen dentro del *curriculum*. Uno de dichos aspectos, por ejemplo fue la fecha de aprobación de los programas y si dicha fecha, por su actualidad o antigüedad, permitía o justificaba la presencia o ausencia de contenidos, tratados internacionales, además indagamos el alcance de dichos programas en el estudiantado. En el capítulo que continúa se focalizará en el abordaje de los objetivos propuestos en relación al *curriculum* formal mediante el análisis de los programas de las dos asignaturas que abordan el tema determinación a la capacidad jurídica.

³⁶ Fuente: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/derechos-de-las-personas-con-padecimientos-mentales-perspectivas-actuales> (1/11/2016)

³⁷ Fuente: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/derecho-a-la-salud-hiv-y-padecimientos-mentales> (1/11/2016)

³⁸ Fuente: <http://www.icj.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/institucional/lineas-de-investigacion/investigaciones-en-curso> (1/10/2016)

Capítulo V- Los programas de las asignaturas Derecho Civil I y Derecho Civil V como dimensión particular del *curriculum* formal

I. Introducción

Tal como lo adelantamos en el capítulo, nos abocaremos al análisis de los programas de las tres cátedras de ambas asignaturas. Para dicha tarea explicaremos cómo fue la metodología utilizada para acceder y analizar los programas, las sorpresas y hallazgos que aquí surgieron. Ello para analizar cada una de las categorías elegidas, subdividiendo dicho análisis por asignatura para finalizar realizando una comparación entre ambas.

Respecto al objetivo vinculado con la perspectiva de género y su análisis tanto en el plano del *curriculum* formal como real, apunta, al igual que lo hemos hecho en otra oportunidad (ANDRIOLA y CANO, 2017) a indagar cuáles son los puntos de partida de la enseñanza y si se hace planteada en términos de igualdad: formal y material, abstracta o concreta; o desigualdad, y su reflejo en los contenidos, las estrategias de enseñanza y la bibliografía, y si existe (o no) un diálogo con los estudios de género e incluso de diversidad. Perspectiva de género que además de la base normativa descrita en el capítulo dos, se sustenta en que entre los objetivos del movimiento feminista se encuentra la transversalización de la perspectiva de género en los contenidos académicos de todos los niveles educativos, para poder cumplir con la meta de educar en igualdad. Ello especialmente en las facultades de Derecho y los contenidos jurídicos que allí se transmiten pues constituyen ámbitos de lucha política con influencia sobre sus aprendices (KENNEDY, 2003, HERRERA y SPAVENTA, 2006)

Nuestro objetivo de analizar la perspectiva de género, lo cual resulta original ya que en otras oportunidades dicha labor se ha realizado analizando todo un plan de estudios³⁹ o determinadas materias (ANDRIOLA y CANO 2017), y no un contenido que atraviesa dos materias y que hace, dualmente, a la amplitud de este trabajo en cuanto a asignaturas y cátedras bajo análisis pero también a su delimitación dada por el tema de la determinación a capacidad. Aquí la perspectiva de género es interesante ya que “la forma en que se disciplina dentro en el ámbito jurídico los saberes referidos al vasto campo de lo que hasta el momento –y en un gesto de simplificación- hemos

³⁹ Por ejemplo resultando el objetivo de la tesis doctoral en Derecho, UNLP, de Daniela Zaikoski sobre la carrera de Abogacía de la Universidad de La Pampa.

denominado género, tiende a la instauración de un canon que incorpora ciertos saberes a costa de la negación de otros” (VITURRO 2005:297) como pueden ser las desigualdades reales que vive más de la mitad de la población en razón de su género.

Perspectiva de género cuya incorporación también fue sugerida como parte de las conclusiones de la Comisión de Enseñanza del Derecho de las XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil, que se realizaron en septiembre de 2017 en la FCJyS de la UNLP. Conclusión que se da en el punto 4 abocado a hablar sobre el enfoque curricular, donde también se incluye la recomendación de “favorecer la interdisciplina, superando los compartimentos estancos para evitar saberes parcelados” y hace más de 10 años era planteado por HERRERA (en HERRERA y SPAVENTA, 2006), una de las investigadoras y docentes más reconocidas en el campo del Derecho de las familias. Tarea a la que arribaremos una vez zanjadas algunas explicaciones sobre la metodología empleada y el devenir en su puesta en práctica.

II. La metodología utilizada y el devenir del trabajo de campo

La estrategia metodológica que hemos elegido para indagar el *curriculum* formal, además de indagar el plan de estudio V de la carrera de Abogacía y sus contenidos mínimos, fue el análisis documental de los programas de estudios de las tres cátedras de la asignatura Derecho Civil I y Derecho Civil V. Dicho análisis documental, en primer lugar exploratorio y descriptivo y posteriormente explicativo, busca: a) relevar los contenidos y la bibliografía recomendada, b) explorar como se encuentra plasmada la perspectiva de género, c) identificar las estrategias pedagógicas y d) analizar la articulación entre docencia, investigación y extensión. Objetivos focalizados en la enseñanza del tema determinación de la capacidad, cuya consecución habilitara el cotejo con el *curriculum* real el cual se realizara a través del análisis de entrevistas tal como se verá en el capítulo siguiente.

En función de nuestros objetivos armamos un protocolo de análisis de programas propio y que consta en el Anexo I. La metodología utilizada proviene de una investigación precedente (ANDRIOLA Y CANO, 2017) donde para la construcción del protocolo de análisis retomando algunas de las exigencias de la reglamentación (Anexo I de la Res. 356/09) sumadas a las dimensiones de análisis emergentes de nuestros objetivos.

En dicho protocolo, nos propusimos relevar en cada programa:

- I) Fecha de aprobación y vigencia.
 - II) Fundamentación.
 - III) Los objetivos.
 - IV) La organización del programa.
 - V) Lenguaje no sexista
 - VI) Los contenidos.
- a) La normativa.
 - b) La terminología de los contenidos.
 - c) La perspectiva de género.
 - d) Referencias a la interdisciplina o a contenidos de las ciencias sociales.
- VII) Los recursos didácticos.
 - VIII) Si hay referencias a actividades de investigación o extensión.
 - IX) La bibliografía y la presencia de productos primarios o secundarios de la investigación (DABOVE, 2008) como parte de ella.

Concluida la labor de análisis individual de cada programa, realizamos un entrecruzamiento de datos entre los programas de cada materia y posteriormente entre ambas asignaturas. Protocolo de análisis que nos servirá para organizar la exposición además de recuperar algunas consideraciones de las asignaturas mencionadas previamente.

Como adelantamos en la introducción, en base a nuestra trayectoria y a la metodología elegida, el análisis de los programas fue posterior a la realización de las entrevistas. Dicha decisión metodológica se fundamenta por una parte en que teníamos algunos conocimientos previos sobre las temáticas generales que abordaba cada asignatura – por ser primero estudiante, y actualmente docente, colega e investigadora- y por otro para no direccionar y obturar la entrevista y poder entrar lo más despojada posible de ideas, posicionamientos, prejuicios o prenociones al campo, recomendación planteada por GUBER (2009). Es decir, realizar la entrevista con los/as docentes formulando preguntas abiertas y pidiéndoles a los/as entrevistados que me contaran ellos/as sobre el programa de su materia, como se elaboró – como parte de la dimensión procesal e instrumental del *curriculum*-, cuales son los sentidos que le daban (y nos hablaran sobre el *curriculum* real a partir de uno de los elementos del *curriculum* formal) y nos relataran todos aquellos elementos políticos, culturales y simbólicos no

plasmados por escrito que pertenecen al campo de los sentidos y las tradiciones de la facultad.

En tal sentido tuvimos diferentes desafíos, en primer lugar acceder a la información oficial sobre el plan de estudios V y los contenidos mínimos de la carrera, vía digital. Ello se debe, entre otras variables, a la puesta en marcha del plan de estudios VI del cual se desprende prácticamente la totalidad de información subida a la página oficial de la FCJyS. Por lo cual a la información del plan de estudios V accedimos mediante informantes claves pertenecientes a la gestión en uno de los casos y personal no docente en otra, además de las investigaciones previas (FUCITO, 2000, GONZALEZ y CARDINAUX, 2009 GONZALEZ Y MARANO, 2014) y al documento institucional del plan de estudios VI donde se hace una comparación entre ambos planes.

Por otro lado el acceso a los programas de cada asignatura y cátedra representó otro desafío, diferente. Desde la página, entrando a la pestaña “alumnos”, posteriormente a la pestaña “planes de estudio”, solo pudimos acceder en ambas materias al programa de dos de las tres cátedras, por lo cual nos faltaba el otro⁴⁰. Acceso a los seis programas que fue subsanado desde la página del centro de estudiantes⁴¹ donde constan los programas de las tres cátedras de cada materia, espacio donde en relación a los programas de las cátedras de Derecho Civil I, a continuación del número de la cátedra, en el caso de las cátedras 1 y 2 consta la palabra “nuevo” y en el caso de la materia Derecho Civil V consta los programas de la cátedra 1, 2 y 3, en el de la cátedra 3 figura la palabra “nuevo” y debajo consta una nueva pestaña que dice “Derecho civil V, cátedra 1, nuevo”, por lo cual de la cátedra 1 existen dos programas por lo menos accesibles desde la pagina web.

Es por ello que al notar estas particularidades consultamos respecto a los programas vigentes y su transición en las entrevistas, para asesorarnos que el programa que teníamos al alcance era aquel vigente y que no necesariamente se podía corresponder a los accesibles desde los sitios webs mencionados, ello considerando que el programa es brindado o comentado a los/as estudiantes al comienzo de las cursadas, conjuntamente con el programa de el/la docente salvo que este ultimo reemplace al primero o le realicen arreglos entre uno y otro. En el caso de los/as estudiantes libres su

⁴⁰ Acceso a través del link <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/alumnos-n/programas-de-estudio>. 30/1/2018

⁴¹ Acceso a través del link <http://franjaderechounlp.com.ar/programasybibliografia/>. 30/1/2018

acceso se puede dar desde las cátedras virtuales, la consulta al centro de estudiantes, a otros/as estudiantes o a docentes de la cátedra.

Todo ello nos da indicios de la transición que se atraviesa desde la sanción del nuevo CCyC vigente desde el 1 de agosto de 2015, lo cual da como resultado la coexistencia de programas en el plano del *curriculum* real, donde el peso y la actualización de la información no se da desde la gestión institucional sino desde el centro de estudiantes o los/as docentes de cada cátedra. Hallazgo que a su vez nos permite indagar si los programas en si poseen su fecha de aprobación y puesta en vigencia e indagar.

Sobre el *curriculum* formal y lo que los programas “proponen”

III. Los números que hablan

Sumado a lo explicado previamente a nivel reglamentario y que hace a las tradiciones de la FCJyS consideramos importante señalar el alcance que tiene el dictado de la materia hacia los/as estudiantes en términos cuantitativos. A tal fin relevamos las planillas de inscripción que son de acceso público el día de las mesas libres – a la cual nos acercamos para constar dicho dato- utilizando como muestra el mes de junio, mesa que elegimos sabiendo que era una de las más numerosas porque en el caso de aprobarse la asignatura habilita a rendir libre o cursar materias correlativas durante el segundo cuatrimestre, y cuyos resultados presentamos en el cuadro que sigue. Al igual que el número de estudiantes que se inscribieron para cursar la materia de manera semestral y a las que accedimos porque se publican desde la página web de la facultad al comienzo del semestre. Tarea que realizamos para conocer el número de estudiantes que se inscribieron para rendir exámenes libres o cursar, independientemente de que se hayan presentado y aprobado o desaprobado la asignatura.

Derecho Civil I

Mesa de Examen Junio

Cátedra	Estudiantes
Cátedra I	85
Cátedra II	10
Cátedra III	10
Total de estudiantes	105

Cuadros Nro. 2. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Derecho Civil I

Cursadas

Cátedra	Estudiantes
Cátedra I, en sus 3 comisiones	135
Cátedra II, en sus 4 comisiones	180
Cátedra III, en sus 3 comisiones	135
Total de comisiones 10	Total de estudiantes 450

Cuadros Nro. 3. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Derecho Civil V

Mesa de Examen Junio

Cátedra	Cantidad de estudiantes
Cátedra I	5
Cátedra II	0
Cátedra III	22
Total de estudiantes	27

Cuadros Nro. 4. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Derecho Civil V

Cursadas

Cátedra	Cantidad de estudiantes
Cátedra I, en sus 5 comisiones	171
Cátedra II, en sus 3 comisiones	31
Cátedra III, en sus 5 comisiones	194
Total de comisiones 13	396

Cuadros Nro. 5. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Reconocemos las limitaciones de la investigación cuantitativa y es por ello que no indagaremos en los motivos de la elección de los/as estudiantes de determinadas cátedras, la variabilidad de estudiantes a lo largo del año, la elección de una modalidad y no otras, la deserción en las cursadas, movilidad o inscripciones extras durante las cursadas, los porcentajes de estudiantes aprobados o desaprobados, así como tampoco analizamos la situación de los/as estudiantes que acuden a las cursadas como oyentes o estudiantes libres y no están bajo el régimen de promoción y se presentan a las mesas libres.

Si debemos señalar que en relación a Derecho Civil I todas las cursadas, en marzo, al momento de su inscripción se encontraban con el máximo de estudiantes permitidos reglamentariamente y situación que no se repite en Derecho Civil V, donde el número de comisiones ofrecidas para cursar es mayor, 10 comisiones en Derecho Civil I contra 13 en Derecho Civil V pero no la cantidad de estudiantes que la cursan es menor (450 estudiantes se anotaron para cursar Civil I mientras solo 396 se anotaron para cursar Civil V). Diferencia numérica que se mantiene en relación a las mesas de exámenes ya que respecto a Derecho Civil I el número de inscriptos en junio fue de 105 mientras que en Derecho Civil V fue de 27 estudiantes, o sea un cuarto.

Lo planteado podría deberse a que la cantidad de estudiantes en el quinto año de la carrera es menor, a diferencia de los/as estudiantes de primer año que son más. Además los/as estudiantes de quinto año, a diferencia de los de primero han transitado el proceso de afiliación que los hace más experimentados al momento de optar por las cursadas o las mesas libres y la oferta de cursar diferentes materias en el quinto año es mayor a la oferta en segundo año donde las asignaturas son correlativas entre sí, pero que no profundizaremos por no ser el objetivo del TFI. Igualmente queríamos resaltarlo ya que es parte de sus tradiciones que hacen al *curriculum* real y nos da herramientas para cuestionarnos e indagar algunos de sus aspectos y la interrelación con el *curriculum* formal.

IV. Derecho Civil I y los programas de las cátedras

La parte general del Derecho Civil es una rama del conocimiento que es estudiada al principio de la carrera en la mayoría de las universidades públicas y privadas de Argentina, sin importar su duración, si se cursa o se rinde libre. Retomando alguna de las consideraciones sobre *Derecho Civil I*, reiteramos y ampliamos que es una

materia de segundo año conforme al plan de estudios V, que requiere solamente dos materias correlativas para poder cursarla o rendirla libre. Esta asignatura es la primera materia codificada⁴² y de derecho positivo⁴³ con la que se encuentran los/as estudiantes.

Los/as estudiantes que cursan la materia en líneas generales tiene muy poco tiempo de permanencia en la Facultad, y son muy jóvenes, motivo por el cual recién se encuentran comenzando su afiliación “intelectual” (VELEZ, 2005) e “institucional” (EZCURRA, 2007), proceso donde el/la estudiante crece a nivel personal y comienza la identificación con la institución y con las nuevas responsabilidades que implica ser un/a estudiante universitario que anhela convertirse en abogado/a.

Asignatura que posee contenidos propios y estructurales del Derecho y contenidos introductorios a otras ramas del Derecho Privado además comprende a fenómenos, conductas e instituciones que implican a la vida de cualquier persona. Asimismo resulta una materia de las consideradas “centrales” por su especificidad o vinculación directa con el ejercicio profesional cuya enseñanza, evaluación y estudio los introduce a la lógica del pensamiento jurídico.

El programa sigue una estructura lógica en su distribución, contando entre los contenidos el estudio de la relación y de la potestad jurídica como hilos conductores del programa. Los primeros temas que se ven son de carácter histórico, y sirven para delimitar el concepto de la materia así como también su campo de estudio, a través de las distintas ramas e instituciones que la componen, al igual que los desafíos que se le presentan, como así también cuáles son sus fuentes convencionales, constitucionales e internas, como elemento esencial para aprehender e interpretar y aplicar el Derecho.

Es una asignatura, que al igual que Derecho Civil V, e independientemente de la sanción del CCyC ha vivido años distintas modificaciones legislativas que incluyen aquellas relacionadas a la capacidad jurídica. Podemos encontrar entre los hitos legislativos que en líneas generales no solo modifican al CCyC sino que lo complementan o regulan de manera específica en algunas temáticas, a la ley nro. 27363

⁴². Con nombres tales como Derecho Privado I (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Sur), elementos de Derecho Civil (Universidad de Buenos Aires), o bien simplemente Derecho Civil (Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario) todos aquellos que pretendan ser abogados/as.

⁴² Entendemos por codificada aquellas materias cuyos contenidos y organización parte en gran medida de un Código y/o ley/es. En el caso de estas materias sus contenidos centrales y la organización de ello siguen al Código Civil y Comercial, además de otros micros sistemas legislativos y tratados internacionales, estos últimos una innovación legislativa relativamente reciente, ya que si pensamos el Derecho Civil enseñado tres décadas atrás la mayoría de sus contenidos se guiaban por el Código Civil.

⁴³ Entendemos por derecho positivo a aquellas materias cuyos contenidos se centran en el estudio de las normas principalmente y casi exclusivamente, de las fuentes formales o sea las leyes y/o los códigos.

de Privación de la Responsabilidad Parental del año 2017, la Convención Interamericana para la protección de los Derechos de los Adultos mayores del año 2017, ley de Reproducción Médicamente asistida nro. 26.862 del año 2013, Ley de protección a la salud mental nro. 26.657 del año 2010 y su decreto reglamentario nro. 603/2013 de mayo de 2013, la ley de identidad género nro. 26743 del año 2012, Ley de derechos del paciente nro. 26529 del año 2009 y Ley de muerte digna nro. 26742 del año 2012, la ley nacional de protección integral de las mujeres nro. 26485 de abril del año 2009, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su protocolo facultativo nro. 26378 de mayo del año 2008, y Ley de Registro Civil y de Capacidad de las Personas nro. 26413 de octubre de 2008.

Cambios que más allá de lo terminológico constituyen, legitiman y/o instituyen cambios ontológicos y de paradigma que involucran grupos minoritarios y/o vulnerables (minorías con una orientación sexual no hegemónica y de géneros no binarios o cis género, los niños/as y adolescentes, la persona con padecimientos mentales o discapacidades, las mujeres y las personas de la tercera edad), que generan debates legislativos y sociales, donde se comprometieron y visibilizaron determinados estratos sociales y/o grupos de interés

Las reformas mencionadas referencian cambios en la realidad social y que compartimos con HERRERA y SPAVENTA (2006) obligan a vislumbrar la reconstrucción de la forma de enseñar y aprender e implican una serie de ejes sobre los cuales consideran que se debería fundar hoy la enseñanza del Derecho de las Familias la cuál creemos aplicable también al Derecho de las Personas. A saber: a) una publicización de lo privado, b) una constitucionalización e internacionalización del Derecho de las Familias y de las Personas, c) el concepto de diferencia como fundante de la postmodernidad, d) la mirada de género, e) la interdisciplina como mirada transversal. Consideraciones que, en parte, fundamentan la elección de las categorías de análisis seleccionadas ya que dichas ideas cuentan con más de diez años, elaboradas en momento histórico donde no se vislumbraba el CCyC, y que constituyen una invitación a indagar empíricamente que sucedió. Hecha estas aclaraciones nos abocaremos primero al análisis de los programas de Derecho Civil I y luego a los programas de Derecho Civil V, comparando estos últimos con los anteriores.

Derecho Civil I

Cátedra	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Fecha de aprobación	No consta	No consta	No consta
Tipo de programa	De estudio, aplicable para la mesa de examen	De estudio, aplicable para la mesa de examen	De estudio, aplicable para la mesa de examen
Cantidad de unidades	17	16	17

Cuadros Nro. 6. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Derecho Civil I

Cátedras	Cátedra I	Cátedra II	Cátedra III
Objetivos	No	Si	No
Fundamentación	No	Si	No
Estrategias de enseñanza	No	Si	No
Vinculación con la investigación o la extensión	No	No	No
Bibliografía	No	Si	Si
Lenguaje no sexista	No	No	No

Cuadros Nro. 7. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Queremos señalar que a diferencia de las cátedras I y III el programa de la cátedra II cuenta con una introducción donde explica que la modificación del programa surge en virtud de los requerimientos del plan de estudios VI y del CCyC, además de mencionar entre los TICs que implementa a las cátedras virtuales de la FCJyS. A ello se suma un apartado sobre el tema evaluación, además de mencionar estrategias y recursos didácticos donde menciona al trabajo con casos para “ que los alumnos puedan ver en forma pragmática la puesta en práctica de los conocimientos teóricos” sin mayores detalles y plantea, como otra estrategia de enseñanza, asociada incluso con la investigación, el fomento de la “ realización de trabajos finales monográficos, a efectos de iniciar a los alumnos en la investigación”, que no es una actividad obligatoria ni de la cátedra, ni de las comisiones.

A diferencia de los programas anteriores desarrolla objetivos “de enseñanza y aprendizaje” que son tanto actitudinales como de contenidos, a saber:

- Obtener por parte de los alumnos el dominio teórico práctico de la materia.
- Despertar y desarrollar y la profundización del estudio del Derecho Privado en general.
- Lograr el ágil, adecuado y permanente manejo del Código Civil
- Desarrollar y ejercitar la capacidad de razonamiento y la mentalidad crítica
- Adquirir, fomentar y ejercitar el lenguaje jurídico, ya sea oral o escrito.
- Conocer los institutos, aspectos teóricos, principios generales y básicos de la materia y aprender a aplicarlos para resolver cuestiones concretas y prácticas.
- Fomentar el diálogo, la solidaridad, la cooperación y el respeto mutuo.
- Estimular el respeto por quienes son o piensan diferente, entendiendo que la sociedad está formada por personas con una amplia diversidad en distintos órdenes.
- Manejar en forma permanente valores éticos, base fundamental de la conducta del abogado que se pretende formar.

Objetivos que en primer lugar notamos no hacen referencia a nuestro tema objeto de estudio y resultan consecuentes con lo que plantea KENNEDY (2003) en relación a lo que se espera de los/as estudiantes en la sociedad y el ámbito profesional donde se inserten como graduados/as y que tiene que ver con el aprendizaje de la jerarquía y la subordinación.

Los programas de la cátedra I y III que se organizan en 17 unidades, en el caso de la cátedra III con un título para cada unidad, y el de la cátedra II en 16. Unidades llamadas en los programas de las cátedras I y II bolillas, en referencia a las bolillas que se colocan en el bolillero para sortear las unidades (temas) a desarrollar en los exámenes libres, tradición propia de la FCJyS y que forma parte del aspecto histórico, político y cultural del *curriculum* en términos de DE ALBA (2015) y del *habitus* en términos de BOURDIEU (2000). En las cátedras I y II la organización es común, las dos primeras unidades, salvo que la Cátedra III le dedica tres, se abocan a una introducción al derecho civil, donde estudian el título Preliminar del CCyC, las fuentes del derecho civil, los derechos subjetivos y el ejercicio abusivo del derecho para continuar con el Derecho de las Personas que se desarrolla aproximadamente desde las unidades 3 (o 4 en el caso de la cátedra III) a la 8 y finaliza tratando patrimonio y teoría del acto jurídico y de las Ineficacias.

a) Organización de los contenidos y de la normativa

La parte de capacidad jurídica, específicamente la restricción a la capacidad en casos de enfermedad mental y/o discapacidad mental forma parte del derecho de las personas que estudia a la persona humana, su comienzo y su fin, sus derechos personalísimos y sus atributos y a la persona jurídica. En el programa de la cátedra I dicho tema es abordado en las unidades 4 y 5, en la cátedra II en las unidades 5 y 6, y en la cátedra III en la unidad 5, por lo cual notamos una coincidencia en el momento que es tratada por todos los programas, entre el principio y la mitad del mismo. En relación a la normativa que los programas de la cátedra I y II mencionan a la CDPD y a la LSM, mientras que no sucede lo mismo con la cátedra III que continua con referencias y terminología acorde al derogado Código Civil cuyo paradigma en salud mental ha sido superada, resultando importante destacar que solamente el programa de la cátedra I (punto 6 de la unidad 4) habla de las figuras tuitivas, mientras que el resto no lo hace

b) La presencia de la perspectiva de género y de la interdisciplina

En la lectura y el análisis de los programas buscamos, tanto entre sus contenidos como en los objetivos que detallamos previamente, referencias a la perspectiva de género, llamada como tal o a través de conceptos o categorías que contribuyan a ello como “ género”, “sexo”, “mujeres”, o “Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres – CEDAW-” o “Convención de Belem do Para”, tratados donde el Estado se comprometió a eliminar los patrones culturales que hacen a la desigualdades entre varones y mujeres. Ante ello notamos solamente y que en una formula abierta el programa de la cátedra I hace referencia a los tratados internacionales, entre los que se encuentra la CEDAW y de la cual emerge la perspectiva de género, pero que no hace mención expresa, ni un análisis y que solamente la palabra “género”, en la unidad III, punto 4 (derechos personalísimos), del programa de la cátedra II aparece en relación al tema “Identidad de género (ley 26743)”. Ley que más que temas de género en si trata temas relacionados a diversidad, sin mayores detalles, no siendo mencionada en las otras cátedras. No obstante ello no hay referencias expresamente asociada a la restricción a la capacidad. Así como tampoco cuenta ninguno de los programas con un lenguaje no sexista, primera puesta en ejercicio

de la perspectiva de género ya que el lenguaje produce efectos (constitutivo en la mayoría de los casos) sobre la realidad (WITTING, 1978).

En cuanto a la interdisciplina y su presencia en el programa, solamente se hace mención en el programa de la cátedra I, unidad 5, punto 3 en la cual se habla del “equipo interdisciplinario” y veladamente en la bolilla 6, punto 2 en referencia a “composición y características de quienes emiten el dictamen” perdiendo la oportunidad de introducir un idea tan potente – y que podría enriquecerse a lo largo de la carrera como una innovación- pero también extraño al derecho como es la interdisciplina y dejando lugar a una interpretación abierta y desprovista de guía a los/as estudiantes. En tal sentido vemos que la interdisciplina salvo esta referencia no forma parte de los contenidos, ni de la bibliografía de ninguna de las cátedras, ni de los objetivos de la única cátedra que los tiene explicitados (la cátedra 2).

c) Referencias bibliográficas

En cuanto a las referencias bibliográficas solamente cuentan con ella los programas de las cátedras II y III las cuales se dividen en bibliografía general y especial, dentro de la cual analizaremos la presencia de productos primarios y secundarios de la investigación (DABOVE, 2008). Entre la bibliografía de ambas cátedras encontramos la presencia exclusivamente de productos secundarios como son los manuales, tratados, códigos comentados, artículos de doctrina, revistas con números especiales, libros sobre temáticas en particular, e incluso en el caso de la cátedra III se citan libros de autores extranjeros, pero como el programa de dicha cátedra no se encuentra actualizado con el CCyC todas las referencias bibliográficas son previas al CCyC. Entre dichas referencias no hay mención de tesis de grado o postgrado, publicaciones resultados de proyectos de investigación, ni informes de investigación que serían los productos primarios o incluso ponencias en eventos científicos.

Entre dicha bibliografía, en relación a determinación a la capacidad, por ejemplo la única referencia en la cátedra III es un libro completo del año 1978, mientras que la cátedra II hace referencia a un libro específico del tema del año 2008, a cinco artículos de doctrina y al número especial de una revista del año 2013, todos ellos previos al CCyC y a buena parte de las reformas legislativas. Referencias bibliográficas que como adelantamos, la perspectiva de género, la interdisciplina o los textos de ciencias sociales están ausentes, último punto donde se comprueba la afirmación de LLEWELLYN

(2003,99) que es una práctica común “mantener al derecho apartado de cualquier contacto fraterno con las ciencias sociales” y nos invita a indagar aquello que sucede en los programas de Derecho Civil V y sobretodo en el *curriculum* real.

V. Derecho Civil V y los programas de las cátedras.

Derecho Civil V es una materia de quinto año, por lo cual puede que los/as estudiantes estén próximos a graduarse y se encuentren afiliados. Es una asignatura que la mitad de ella se dedica a la parte de Derecho de las Familias⁴⁴ la segunda parte aborda el derecho sucesorio, es por ello que todos los programas están divididos en dos partes y solamente nos abocaremos a analizar unidades, contenidos, objetivos referentes al derecho de las familias. Es una materia que culmina con la enseñanza del derecho civil, del cual se enriquecerá, ya que los/as estudiantes previamente han aprendido la parte general del derecho civil (Derecho Civil I), el derecho de las obligaciones y la responsabilidad civil (Derecho Civil II), el derecho de los contratos y los derechos reales (Derecho Civil III y IV respectivamente), y por lo cual el perfil de los/as estudiantes puede variar, en razón de las correlativas entre estudiantes que están a mitad de la carrera y aquellos/as próximos a la graduación.

El derecho de las familias históricamente ha abordado las temáticas relacionadas con el parentesco, a la pareja, bajo la forma instituida de matrimonio o unión convivencia, y la relación con los descendientes en la medida que no alcancen la mayoría de edad, lo cual abre a las instituciones de las filiaciones, las adopciones, la responsabilidad parental y las figuras tutelares si un niño/a o adolescente no tuviere progenitores ejerciendo la misma o en el caso de ser mayores de edad requieran de cuidado en razón de su salud mental o discapacidad mental y un proceso que determina la restricción a la capacidad y el nacimiento de dicha figura tuitiva y que constituye específicamente el objeto de este TFI. Además de las violencias intrafamiliares y el sistema integral de protección y promoción de los derechos de la niñez que las

⁴⁴ Usamos el concepto de Derecho de las Familias, cuya concepción es compartida por KEMELMAJER. (2009), HERRERA (2012), CIURO CALDANI (2014) por considerar que no existe un único tipo de familia (nuclear, matrimonial, heterosexual conforme al modelo judeocristiano occidental) en la sociedad argentina, existen una multiplicidad de formas de familias, las familias ensambladas, mono parentales, afines, adoptivas, emergentes de uniones convivenciales, matrimoniales, familia que los integrantes de la pareja son de igual o de distinto sexo, que recurren para su reproducción a técnicas de reproducción asistidas y que se encuentran reconocidas, reguladas y legitimadas por el derecho en distinta medida.

atraviesan, y que incluso es explicado más detalladamente en el próximo capítulo a través de las palabras de los/as entrevistados/as.

Temas tradicionales que como señala HERRERA (2016) en la actualidad se complejizan, como la situación de

parejas que no se casan, niños nacidos por técnicas de reproducción asistida, incluso por una técnica más compleja porque involucra a una tercera persona que es ajena al proyecto parental, como lo es la gestación por sustitución; progenitores adolescentes sin adultos responsables cercanos; grupos de hermanos que son adoptados en distintas familias; hijos adolescentes que toman decisiones sobre el cuidado de su propio cuerpo; hijos que tienen una excelente relación con la pareja de su madre o padre con quien convive.... la aparición también de abuelos afines y tantas otras realidades sociales que ahora deben ser analizadas y estudiadas en el aula... lo que hasta hace poco tiempo era una decisión personal-ideológica de qué temas más contemporáneos llevar al aula, hoy es una obligación, so pena de incurrir en graves omisiones y atentados a la ética docente si se silencian en la currícula realidades familiares que hoy en día han logrado su merecido lugar en la ley (HERRERA 2016,7).

Sucedido que al igual que en el Derecho de las personas, la ampliación de Derecho a través de las leyes (ya mencionadas cuando hablamos de Derecho Civil I) obliga incluir dentro de los contenidos a los “ excluidos sociales, visibilizar formas de organización silenciadas y, en definitiva, proteger una mayor cantidad de derechos a las personas tan e igual de humanas como las que se ocupó durante tanto tiempo la legislación civil” (HERRERA, 2016,8). Aclaraciones previas que nos permiten tener un conocimiento más acabado de esta asignatura y los desafíos que enfrenta, para indagar con más herramientas sus programas.

Derecho Civil V

Cátedra	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Fecha de aprobación	No consta	No consta	No Consta
Tipo de programa	De estudio, aplicable para la mesa de examen	De estudio, aplicable para la mesa de examen	De estudio, y programa mosaico para la mesa de examen
Cantidad de unidades dedicadas al Derecho de las Familias	16	27	16

Cuadros Nro. 8. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

Derecho Civil V

Cátedras	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Objetivos	No	Si	No
Fundamentación	No	No ⁴⁵	No
Estrategias de enseñanza	No	Si	No
Vinculación con la investigación o la extensión	No	No	No
Bibliografía	No	Si	No
Lenguaje no sexista	No	No	No

Cuadros Nro. 9. Elaboración propia a través de datos recogidos en la tarea de campo.

A raíz de los datos organizados en el cuadro los aspectos a analizar son escasos, y salvo el programa de las Cátedra II. En tal sentido podemos destacar en relación a dicha cátedra que su programa cuenta con diferentes apartados comenzando por la “pertinencia de la materia en el plan de estudios” donde se señala como estrategia de enseñanza propuesta el método de casos “orientada, en gran medida, a promover la inserción del alumno en la práctica profesional”. Posteriormente el programa continúa con un apartado de referencias teóricas, otra sobre “el método elegido y sus objetivos”, que a saber son:

Participen activamente en su propio aprendizaje, apliquen conceptos, principios y técnicas, diagnostiquen problemas, expliquen fenómenos y formulen cursos de

⁴⁵ No como tal sino que habla del método elegido

acción., utilicen habilidades analíticas, transfieran lo aprendido a nuevas situaciones”

Objetivos que son continuados por el detalle de cómo se desarrolla el método de casos que es la estrategia pedagógica empleada por excelencia en dicha cátedra. Al igual que en el caso de Derecho Civil I no hacen referencia a nuestro tema objeto de estudio, así como tampoco a la perspectiva de género o al trabajo interdisciplinario, o con saberes de las ciencias sociales. Posteriormente el programa desarrolla un apartado de evaluación y otro llamado plan de actividades donde explica que el derecho de las familias se subdivide en tres bloques: el primero relacionado con familia y estado de familia, el segundo con efectos personales y patrimoniales del matrimonio y el último sobre filiaciones. Similar también a lo que ocurre en Derecho Civil I, el programa de la cátedra I hace referencia a bolillas, el de la cátedra II menciona solamente el número en que son organizadas mientras que en la cátedra III se hace mención a unidades temáticas, en los tres casos dándole un título a las unidades/bolillas.

En las tres cátedras, independientemente de la división por unidades/bolillas, el programa comienza desarrollando los conceptos de familia, la constitucionalización del derecho de familia – a excepción de la cátedra II-, el estado de familia, el fuero de familia, el parentesco, el matrimonio, sus efectos y su fin, las uniones convivenciales, la filiación, la adopción, la protección integral de la infancia, la responsabilidad parental, la tutela y la salud mental, la violencia familiar y de género – este último tema no lo trata el programa de la cátedra III-, resultando estos últimos cuatro temas designados de diferente manera y orden según la cátedra.

a) Organización de los contenidos y de la normativa

La parte de capacidad jurídica, específicamente la restricción a la capacidad en casos de enfermedad mental y/o discapacidad mental y la figura tuitiva que de ella surge, en las tres cátedras es desarrollado al final del programa y no forma parte de los contenidos centrales, como si sucede en Derecho Civil I. En el programa de la cátedra I dicho tema es abordado en la unidad 15, titulada “Tutela y Salud Mental” a partir del punto 5 donde son citadas la CDPD y la LSM y se hace referencia a las figuras tuitivas (la curatela y el sistema de apoyos). En cuanto al programa de la cátedra II, es tratado en el punto Nro. 25 “Tutela y curatela” y alude solamente a la CDPD y a las figuras tuitivas más sin hacer mención a los contenidos de capacidad y el proceso en virtud del

cual pueden restringirse. En relación al programa de la cátedra III es abordado en la unidad 15 “representación y asistencia” en el primer apartado donde se habla de capacidad jurídica y figuras tuitivas, y en el último donde se hace referencia solamente a la curatela. En dicha cátedra no hay referencias a la LSM ni a la CDPD pese a que el programa es posterior, sin mención de normativa y de jurisprudencia que si se da en otras unidades, por ejemplo en la unidad 16 que trata infancia o en la 14 que trata responsabilidad parental.

Notamos que el Derecho Civil I, conforme a la diferente naturaleza jurídica que se le reconozca, la capacidad jurídica se enseña no solo como un atributo de la persona que hace a su dignidad, sino como una de sus instituciones propias del Derecho de las Personas o incluso como uno de los presupuestos de validez del acto jurídico. Su tratamiento responde a la forma en que es regulado principalmente en el CCy y regula la capacidad de las personas a lo largo de la vida, su eventual restricción y las figuras tutelares respectivas.

Dicha disposición legislativa, política y pedagógica desdobra en dos facetas un objeto de estudio que epistemológicamente, a nuestro entender, no es conveniente disociar: la persona de su entorno de socialización primaria: su familia sin importar la conformación de la misma, institución que se estudia Derecho Civil V, ubicada conforme al plan de estudios V, en el último año de la materia produciendo la paradoja de estudiarse al final de la carrera un concepto que desde el derecho y las ciencias sociales es inseparable.

En base a lo expuesto notamos que existe un aparente consenso entre los programas de ambas materias, desde el plano del *curriculum* formal, en torno a que los contenidos sobre capacidad y restricción a la misma pertenecen a Derecho Civil I y las figuras tuitivas a Derecho de las Familias, independiente de los años de diferencia que pueden darse entre el aprendizaje de ambas y las eventuales reformas legislativas que puedan producirse.

La competencia en cuanto a enseñar dichos contenidos, incluso en su aparente consenso, además de plantearse la conveniencia de su división (ANDRIOLA, 2014), tiene límites son difusos en relación a la superposición de contenidos. Ello en relación a que se pueden producir en función de los trayectos educativos de cada estudiante hace y las cátedras que transita que trate los contenidos capacidad como figuras tuitivas tanto en Derecho Civil I como en Derecho Civil V, o sea en ambas asignaturas vea un mismo contenido, o bien el desconocimiento de la CDPD si transita por cátedras que no lo

incluyen como contenido de sus programas. Límites difusos que también se deben analizar en función de la ausencia de contenidos mínimos en relación al plan V donde dicha disputa pudiera ser visibilizada y resuelta, y que pese a la existencia de contenidos mínimos el plan VI tampoco resuelve y nos produce varias preguntas en relación al *currículum* real a saber ¿a cuál de las asignaturas pertenecen los contenidos? ¿existe articulación o conflicto en torno a ello? ¿cómo se enseña?

Atento a lo señalado, también podemos pensar que la presencia o no de la normativa no solamente responde a la que los programas fueran previos a la sanción de la misma sino a otras resistencias y que hacen a los conflictos en la construcción del *currículum* y que pueden tener que ver la importancia que se le da a ciertas temáticas dentro de ciertas disciplinas. La ausencia o la presencia de contenidos, y la forma en que están presentes pueden ser el resultado de posicionamientos ideológicos de los/as docentes, no explicitados e incluso naturalizados e incuestionados, en torno al derecho.

En virtud de ello, señalamos como hipótesis que la ausencia de tratados de derechos humanos o leyes donde se reconozcan derechos es resultado del positivismo que ha calado hondo en la formación de los/as egresados/as de la UNLP, poco permeable a una visión constitución y convencional del derecho interno. Instrumentos legislativos de derechos humanos que cuando tienen protagonismo permiten visualizar a los/as más vulnerables, y cuya visualización como colectivo en la historia el derecho es reciente, como puede suceder respecto a los/a adultos mayores (en algunos casos) o las minorías de la diversidad sexual. Ampos supuestos si bien ya cuenta con derechos reconocidos en tratados como la CIDPAM en el caso de ancianidad o en *soft law* como las reglas de Yogyakarta respecto a la diversidad sexual aun no se encuentran incluidos en los programas.

b) La presencia de la perspectiva de género y de la interdisciplina

Al igual que lo realizado para el análisis de los programas de Derecho Civil I buscamos tanto entre sus contenidos como en los objetivos que detallamos previamente referencias a la perspectiva de género, llamada como tal o a través de conceptos o categorías que contribuyan a ello como “género”, “sexo”, “mujeres”, “o Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres – CEDAW-” o la Convención de Belén do Para. Ante ello encontramos los siguientes hallazgos, tanto la cátedra I como III hablan de la constitucionalización del derecho de

las familias en las primeras unidades sin hacer mención a ningún tratado. Notamos que en el caso de la cátedra I hace mención a “género” y a “mujer” en la unidad 16 donde trata el tema “ Violencia familiar y de Género” y cita a la CEDAW y a otros instrumentos nacionales e internacionales, pero notamos que es una mención en la última parte del programa, que no incluye a salud mental e impide transversalizar la perspectiva de género al resto del programas y se ve solamente asociada a la violencia de género, rezagado al final del programa. En cuanto al programa de la cátedra II hace referencia al sexo en el punto Nro. 4 “Matrimonio” en torno al “cambio de paradigma por el matrimonio de personas del mismo sexo”.

De este modo, se postula y plantea ante los/as estudiantes que tiene que aprender y aplicar estos contenidos un derecho atemporal, desprovisto de los cambios y las disputas de poder que llevaron a ellos, neutral y objetivo y por ende masculino (OLSEN 2000). Neutralidad y falsa objetividad que encubren disputas de poder y de sentido entre el patriarcado y los feminismos y que tiene que ver con la interpretación que se hace de las familias, el derecho y el poder y el rol que la familia matrimonial y heterosexual ha tenido en la reproducción de estructuras sociales opresivas de las mujeres principalmente, así como de otras minorías y de cualquier persona que no se ajuste al patriarcado.

Hacemos tanto hincapié en el análisis de presencia de la perspectiva de género porque esta deviene imprescindible para construir un Derecho (tanto en sus normas como en su aplicación) que, como tecnología de género (SMART, 2000) pueda diseñar una sociedad más igualitaria y acorde al paradigma de los derechos humanos. Ello porque también es importante destacar que tanto lo que dice como lo que silencia un programa de estudios -que como planteamos siguiendo a KENNEDY en la introducción determina una serie de actitudes políticas de los/as futuros/as operadores del derecho-, se relaciona directamente con posturas ideológicas de quienes diseñan los programas. Sin embargo, aunque el Derecho contenga leyes más progresistas originadas directamente por la demanda popular, en tanto disciplina del *statu quo* patriarcal produce que los cambios en las prácticas jurídicas se verifiquen mucho tiempo después (o nunca) con una tarea de concientización (FACIO, 2017) y sensibilización que resulta una tarea pendiente, y a las que estamos todos/as obligados/as, especialmente aquellos/as por el poder que detenta en la institución.

En cuanto a la interdisciplinar y su presencia en el programa, en ninguna de las tres cátedras se hace mención a ella, al igual que lo que sucede en los objetivos de la

única cátedra que los plantea y en su bibliografía, sucediendo lo mismo que en Derecho Civil I. Interdisciplina que se introduce en la cátedra I cuando en la bolilla 16 “violencia familiar y de género” y se hace referencia al informe interdisciplinario. Ello resulta significativo y contradictorio y que reafirma lo señalado por LLEWELYN (2003) en torno a la separación tajante que se da en cuanto a los contenidos del derecho y las ciencias sociales ya que como plantea HERRERA y SPAVENTA (2006), las familias, tema central de la asignatura,

como institución clave de nuestras sociedades, ha despertado históricamente el interés de distintos tipos de conocimientos científicos. Por mencionar sólo algunos, tal vez los más importantes: la antropología, la sociología, la psicología y el trabajo social. ...¿Acaso no solemos hacer referencia a informes socio ambientales, tratamientos terapéuticos bajo mandato, “estado puerperal”, pruebas genéticas, técnicas de reproducción asistida, entre tantos otros? ¿Acaso no integran los juzgados o tribunales con competencia en asuntos de familia profesionales formados en otras disciplinas de las ciencias sociales?...., se trata de incentivar que los propios docentes, con sus perfiles jurídicos, se interesen por otras ópticas que facilitarán la comprensión del problema y de las soluciones jurídicas posibles. Por lo demás, este tipo de entrenamiento, preparará a los futuros abogados a trabajar en equipos interdisciplinarios, a estar más abiertos, a escuchar otras voces, hábiles para acercarse en mejores condiciones a otros lenguajes (2006:141).

Lo señalado nos invita a pensar que es lo que sucede en el plano del *curriculum* real, en su dimensión procesal y pragmática y si se mantiene ello o nos encontramos con alguna modificación.

c) Referencias bibliográficas

Idéntico a lo realizado para el análisis de los programas de Derecho Civil I estudiamos la presencia de *productos primarios y secundarios de la investigación*. En cuanto a las referencias bibliográficas solamente cuentan con ella el programa de la cátedra III mencionada como bibliografía general. Al igual que lo que sucede en Civil I entre la bibliografía encontramos la presencia exclusivamente de *productos secundarios*, propios de la dogmática jurídica, como son los manuales, tratados, códigos comentados, artículos de doctrina, revistas con números especiales propios de la dogmática jurídica en el caso de ambas asignaturas, sin bibliografía específica sobre

nuestro tema así como tampoco sobre perspectiva de género, la interdisciplina o textos de ciencias sociales.

La dogmática es una consecuencia del positivismo jurídico. Es por ello que como bien señala SALANUEVA y GONZÁLEZ (2008:18):... “para la mayoría de los juristas la ciencia del derecho es dogmática”. Afirmación que trasciende a la UNLP sino que es común a otras Universidades donde se han realizado investigaciones empíricas como la UNC, llegando LISTA (2008) a la conclusión de que existe un “modelo pedagógico unidimensional” en el cual los/las docentes “reproducen una cosmovisión que postula la existencia de un orden jurídico abstracto, coherente, armónico, racional y autosuficiente, separado de la concreta, contradictoria, compleja y aparentemente caótica realidad social, política y cultural”, opuesto a la teoría crítica feminista.

Por lo cual nos encontramos con algunos aspectos a indagar, en primer lugar la “tradicición” de que los programas no contengan bibliografía y la misma en el caso de existir no está actualizada. Ello nos obliga a develar que sucede en el plano del *curriculum* real si existe bibliografía recomendada y entre ellas existen productos primarios de la investigación y/o su resistencia a incorporarlos.

VI. Sintetizando

En este capítulo buscamos cumplir con los objetivos de relevar en los programas los contenidos que se utilizan para enseñar la restricción a la capacidad y sus figuras tuitivas, la presencia de la perspectiva de género, la identificación de las estrategias de enseñanza y la articulación entre docencia y los proyectos de investigación y extensión mencionados previamente. Para ello elaboramos un protocolo -de elaboración propia- donde analizamos en qué medida se cumplían algunas pautas de la reglamentación, donde constatamos que lejos esta de ser así, porque ni siquiera con posterioridad a la sanción de dicha reglamentación se actualizaron los programas. Esta actualización devino esencialmente en los casos que así se hizo, por la sanción del CCyC y todos los cambios que conlleva, y que forman parte del *curriculum* real de la universidad, y además analizamos en detalles tres dimensiones.

Dimensiones que posteriormente será transpoladas a análisis de la entrevista que constituyen una de las estrategias metodológicas que nos permite acceder al *curriculum* real. En cuanto a las categorías que analizamos en los programas, respecto de los contenidos y normativa, presencia de la perspectiva de género e interdisciplinaridad

podieron realizarse sin mayores dificultades aunque en el caso del análisis de las referencias bibliográficas en busca de productos primarios y secundarios de la investigación, se dificultó en la medida que no todos los programas contaban con bibliografía. Igualmente quedó descartado el análisis en detalle de la vinculación entre la docencia, la investigación y extensión, porque solamente en un programa y de manera somera (Civil I, cátedra II) se hacía referencia a un trabajo de investigación. Ahora queda por delante indagar el *curriculum* real que es la trasposición entre lo que surge de los programas y de las entrevistas.

Capítulo V. El *curriculum* real

En el presente capítulo buscaremos cumplir con aquellos objetivos relacionados con el *curriculum* real, a saber: a) Explorar cómo se encuentra plasmada la perspectiva de género, b) identificar cuáles son las estrategias de enseñanza de los/as docentes para enseñar los procesos de restricción a la capacidad, c) conocer la articulación entre la enseñanza de la temática y los proyectos de investigación y extensión sobre el tema que se ejecutan en la FCJyS y d) comparar el *curriculum* formal con el real. A tal fin el capítulo se abocara a describir en detalle la metodología utilizada, la presencia del dato no tenido en cuenta en palabras de MERTON durante el transcurso de la investigación y posteriormente analizar las mismas categorías que utilizamos para indagar en el *curriculum* formal pero aplicadas al *curriculum* real, además de rescatar y explicar los datos nuevos que nos permitan dialogar con el campo y descubrir nuevas dimensiones no tenidas en cuenta (*serendipity*) con que nos fuimos encontrando.

I. La metodología y el devenir del trabajo de campo

Tal como lo adelantamos en el capítulo introductorio para indagar sobre el *curriculum* real utilizamos como estrategia metodológica entrevistas semiestructuradas – cuyo protocolo forma parte del anexo que consta al final del TFI- a profesores/as con comisión a cargo de todas las cátedras de Derecho Civil I y Derecho Civil V, diseño metodológico para el cual retomamos algunos de los y aprendizajes del taller “Investigación e intervención en la práctica docente universitaria”.

. La elección de indagar el *curriculum* real a través de los/as docentes con comisión a cargo se sustenta en que son quienes más horas se encuentran frente al estudiantado, con un total de cuatro horas semanales en contrapartida a las dos horas que comparten los/as titulares con un auditorio que reúne a todas las comisiones de la cátedra y donde el margen para implementar diversas estrategias pedagógicas en función del número de estudiantes es menor. Por lo cual los/as docentes con comisión a cargo son quienes más posibilidades tienen en cuanto al abordaje de contenidos, su selección, al igual que en la implementación de diferentes estrategias pedagógicas en comisiones con un máximo de 45 estudiantes en contraposición a los tres o cuatro comisiones con las que están las titulares y máximo 200 estudiantes, elección que además se sustentaba en una de las hipótesis a probar y finalmente comprobada, en torno a que el tema restricción a la

capacidad y las figuras tuitivas de ella emergente era un tema abordado por los/as docentes con comisión a cargo.

El muestreo, no representativo ni probabilístico, en principio estaba compuesto por como mínimo un/a representante por cátedra y por comisión, lo cual daba un total de seis entrevistas. Ello representaba en principio un desafío metodológico en torno a la distancia óptima para realizar las entrevistas, la desnaturalización y el cuestionamiento de ciertas prácticas y la reflexividad (GUBER, 2009 y 2014) en torno a la tarea llevada adelante ya que en algunos casos conocía a los/as entrevistados por haber sido estudiante, compañera de cátedra o comisión con ello/as, o compañera de algún curso.

Recorte del cual reconocemos sus limitaciones, especialmente en la elección de uno solo de los actores del campo educativo, excluyendo a los/a estudiantes que pese a nuestro intento de realizar entrevistas grupales con estudiantes de diferentes comisiones convocados voluntariamente vía *facebook*, mediante conocidos/as y el sistema bola de nieve y que no pudo realizarse, al igual que el complemento de las entrevistas con observaciones participantes y no participantes de las clases, que tampoco, en función del tiempo se pudo realizar.

Lo mencionado previamente fue nuestro planteo inicial del cual en su devenir existieron cambios y desafíos que a nuestro entender constituye uno de los principales aportes, no previstos de este TFI. En cuanto a las entrevistas realizamos dos en enero de 2017 a docentes conocidos/as, donde existía una relación previa, para realizar la prueba del instrumento y ajustar algunos aspectos del plan de TFI. Entrevistas que contactamos a través de *whatsapp* y realizamos en dos bares de la ciudad. En cuanto al resto de las entrevistas en el caso de docentes de Derecho Civil I y Civil V surgieron diferentes estrategias, particularidades y dificultades para concertar las entrevistas.

Con posterioridad a dichas entrevistas y la presentación del plan de TFI, se inicia una segunda tanda donde se realizan tres entrevistas más, entre abril y mayo, buscando además de la representatividad por cátedra, la representatividad por género y que no todos/as las entrevistadas/os fuesen del mismo género, sin importar que la presencia de mujeres con comisión a cargo es mayor en Derecho Civil V que en Derecho Civil I donde la mayoría de docentes a cargo son varones, propuesta que no se pudo mantener por los motivos que más adelante detallare.

La tercer entrevista fue contactada vía *mail* con una docente que el año anterior había tenido excelentes referencias de una estudiante (que había cursado conmigo cuando era adscripta de Derecho Civil I) y me había llamado la atención una de las

estrategias de enseñanza que empleaba – me conto la estudiante-y su participación en la tarea de extensión, quien hacía poco tiempo me había presentado una colega en común y accedió a la entrevista y que fue realizada en un bar. Elección de los bares que era propuesta por mí en busca de un lugar distendido e informal donde los/as entrevistados/as se sintieran cómodos/as y en confianza, ni preocupados por los temas a tratar, interrupciones e incomodidades que podría darse en el caso de realizarse dentro de la Facultad, por ejemplo en su *buffete* o sala de profesores/as donde circulan múltiples colegas y se desarrollan charlas en paralelo. Entrevistada que cuando le consulté a quien me podría contactar de la cátedra que me faltaba entrevistar, me puso en contacto vía *mail* con la otra docente, quien sin conocerme aceptó sin problemas la entrevista proponiéndome realizarla en su estudio. Es por ello que si bien fuimos con la propuesta de realizarla en bares, grabándola previa autorización de los/as entrevistadas fuimos flexibles cuando por diferentes motivos, como comodidad o tiempo, nos propusieron otros espacios, aceptando el día y horario en que ellos/as pudiesen.

Por lo señalado previamente las entrevistas de la Derecho Civil V se concretaron sin mayores inconvenientes. Respecto al quinto entrevistado, conforme a este orden, un docente Derecho Civil I llegamos a él mediante la referencia del primer entrevistado, nos contactamos vía *mail*, previa presentación y nos dio la entrevista en su lugar de trabajo, quien tiene la particularidad de pertenecer a dos cátedras por lo cual nos fue marcando las diferencias entre una y otra cátedra, con el inconveniente que la grabación de la entrevistas salió mal y tuvimos que reconstruirla mediante nuestros apuntes y memoria.

Pero a partir de lo relatado surgieron dos inconvenientes y una inquietud, en el caso de Derecho Civil I faltaba una representante mujer, y allí, en primer lugar buscamos contactarnos con una docente de una de las cátedras a quien conocimos por compartir cátedra, luego de la falta de respuesta de los mails, nos apersonamos un día en el horario de sus clases y aceptó darnos la entrevista y nos convocó un día luego de su clase. Habiendo concurrido en el día y horario pactado, se negó a darnos la entrevista alegando que estaba ocupada y diciendo que no iba a poder darnos la entrevista y que buscásemos otra docente.

En el caso de esta entrevista “denegada” existía un conflicto de intereses subyacentes que no existió posibilidad de charlar, la entrevistada estaba en posesión de un cargo que salía a concurso y que quien escribe estaba anotada para participar y que en el caso de sustanciarse, sin importar los resultados la entrevistada podría perder.

Conflicto de intereses latente con la mayoría de los/as docentes de Derecho Civil I ya que existían concursos abiertos en las tres cátedras, que al momento de realizar las entrevistas no estaban sustanciados y quien escribe se encontraba inscripta y en el caso de sustanciarse existía posibilidad de una movilidad no favorable para todos/as las interrogantes, por lo cual poder acceder y realizar la entrevista con este trasfondo y mantener la distancia y no contaminar la investigación con ello fue un desafío.

Las entrevistas con docentes con quien habíamos compartido la cátedra, resultó otro desafío, allí fue más difícil desnaturalizar e identificar prácticas, realizando las preguntas de manera abierta y no direccionada y que las mismas, en razón de su formulación y mi formación académica en docencia universitaria no hiciera de mis preguntas una instancia de juzgamiento. Otro desafío fue no caer en una charla entre colegas, donde en parte era conveniente para que el/la entrevistada sintiera empatía pero guardando la distancia que permitiera el extrañamiento, el asombro y no entrar o compartir las racionalidades presentes sino identificarlas, describirlas, cuestionarlas y explicarlas.

Esa denegación de la entrevista nos llevo a contactarnos con el titular de una de las cátedras para pedirle las referencias de alguna otra mujer con comisión a cargo para entrevistar. Sugerida y contactada dicha docente vía *mail* tampoco accedió a la entrevista por falta de tiempo, por lo cual recurrimos a una docente de las cátedras donde hay mujeres, ya que una de las cátedras son solo varones los docentes con comisión a cargo. Docente con quien nos contactamos vía *mail*, quien accede pero que después el día y horario de la entrevista, fijada con posterioridad a su clase a su pedido, no se presenta pese a nuestra espera, resultando muy complejo volver a coordinar una nueva entrevista y conciliar los horarios de ambas, ya que ella no vivía en La Plata y solo viajaba para dar clases.

En función de lo señalado, considerábamos cumplida la etapa de las entrevistas porque si bien no estaba la representación por géneros si en función de la pertenencia a diferentes cátedras. Pero con las inquietudes emergentes de las entrevistas donde queríamos conocer más, nos propusimos elevar al doble los/as representantes por cátedra, abriéndose en junio-julio de 2017 la tercer etapa de entrevistas que concluyó con 11 docentes entrevistados/as en total. En cuanto a los/as docentes de Derecho Civil I y atento a la experiencia anterior contactamos a través del *mail* a dos ex compañeros de una de las cátedras donde trabajamos pensando que existiría resistencias por los motivos señalados, situación que no existió sino que ambos se mostraron muy

predispuestos a la entrevista y realizamos ambas, una en un bar frente a la facultad con posterioridad a las clases de uno de ellos y otra en la dependencia publicada donde trabaja el otro docente por la mañana. La otra entrevista fue concertada *vía mail* a un docente que pertenecía a dos cátedras que había sido compañero nuestro en un curso de doctorado años previos, quien nos dio la entrevista en su estudio, con la particularidad que previo a realizarla nos pidió el cuestionario para armar un relato con todos los puntos, a lo cual, a su pedido y ante el desconcierto accedimos. Por lo cual en relación a Derecho Civil I entrevistamos a dos docentes pertenecientes a dos cátedras y a tres docentes pertenecientes a una de las cátedras, o sea un total de 5 docentes.

En el caso de Derecho Civil V, nos contactamos con dos docentes mujeres que conocíamos por compartir en un caso cursos de capacitación docente y otro un taller sobre perspectiva de género quienes accedieron colaborativamente a las entrevistas, una fue realizada en un aula de la FCJyS con posterioridad a su clase y en presencia de una de sus adscriptas, compañera nuestra del postgrado y la otra en un bar. El inconveniente estuvo en concertar entrevista con un docente varón que no vive en la ciudad de La Plata y que no contestó a nuestro *mails* y que fue reemplazado por otro docente varón que nos había recomendado la segunda entrevistada quien accedió previa presentación mía y de mi labor y nos dio la entrevista en la dependencia pública donde trabaja. Por lo cual en relación a Derecho Civil V los/as entrevistadas fueron seis, dos representantes de cada cátedra, cinco mujeres y dos varones.

Ingresar al campo fue un desafío, primero por que formamos parte de él, por nuestra trayectoria y por nuestra labor de Becaria de Investigación del Conicet con lugar de trabajo en la FCJyS, por otro lado los conflictos de intereses latentes con los docentes de Derecho Civil I que en muchos casos ni se trataron y no fueron un obstáculo. Por otro lado existía la calidad de “excepcional” del pedir entrevistas por lo cual, además del aspecto ética que implicaba explicar el motivo por el que la solicitaba, nos encontramos con que la mayoría de los/as docentes se encontraron interesados/as, colaborativos/as y sorprendidos/as porque no es frecuente que los/as docentes y la enseñanza que se realiza sea objeto de investigaciones, independientemente de los proyectos de investigación ejecutados previamente (GONZALEZ y MARANO, 2014, GONZALEZ y CARDINAUX, 2009 FUCITO, 2000) y que no tenían como objetivo el abordaje de esas asignaturas.

A los/as entrevistados los identificaremos con letras que van de D1 a D11, eligiendo la letra D por representar a docentes. Detalles de la muestra que adjuntamos a

continuación y que evitamos agregar mayores datos para conservar el anonimato de los/as entrevistados/as, ya que fue una de las condiciones en que se accedió a las entrevistas y por representar el universo de docentes un universo muy pequeño y fácilmente identificable en el caso de brindar mayores datos.

Materia	Cátedra	Referencia
Derecho Civil I	1 y 3	D1
		D2
	2	D3
		D4
		D5
Derecho Civil V	1	D6
		D7
	2	D8
		D9
	3	D10
		D11

Cuadro Nro. 10. De elaboración propia

En cuanto a la composición de la muestra, esta consiste en once docentes, cinco mujeres y seis varones, el/a mayor de ellos/as al momento de la entrevista contaba con 68 años y el/la menor con 38 años teniendo un promedio de edad de 48 años. En cuanto a la antigüedad en la FCJyS, el/la más antiguo ingresa en el año 1978 y el/la/los/as que tiene menos antigüedad ingresan en el año 2005, comenzando su carrera cuatro de ellos como ayudantes alumnos/as. En dicho muestro tres de ellos/as, son docentes de Derecho de Civil V, o sea la mitad cuenta con la carrera docente, el resto no, aunque hayan realizado algunos cursos aislados y en uno/as de los casos están cursando la misma. En cuanto a los cargos que detentan son profesores/as adjuntos/as regulares cinco de los/as entrevistados/as, hay dos jefes/as de trabajos prácticos con funciones de adjuntos/as y los/as restantes son auxiliares docentes con funciones de adjunto/a o comisión a cargo.

Datos que relevamos para buscar si existía algún tipo de relación entre la formación docente, la edad, la antigüedad en la facultad, el género o el cargo con los puntos de nuestro análisis, lo cual no notamos, siendo una de las posibilidades que no hayamos indagado en profundidad, vinculado con otras estrategias que nos permitiera mayores hallazgos. Realizada esta descripción metodológica nos propusimos analizar

sin el auxilio de ningún programa informático, conforme a los objetivos seis ejes, que detallaremos a continuación señalando algunos aspectos generales que surgieron.

II. “Serendipity” en nuestra investigación

Si algo notamos tanto durante las entrevistas como al momento de su análisis fue la presencia de datos no tenidos en cuenta tal como lo señalamos en cada eje. ¿Pero que es el *serendipity*?. Para nosotros era un concepto bastante vago que el campo nos obligó a profundizar teóricamente para poder procesar y explicar todo aquello que nos sucedía con y en el campo. Para ello recurrimos a ORTEGA (2000, s/n) quien realiza una síntesis de varias obras y analiza ste concepto recuperado y profundizado por ROBERT MERTON, uno de los clásicos de la sociología norteamericana.

“*Serendipity*” es una palabra que en diferentes momentos históricos y contextos ha variado su significado, el cual se encuentra homogéneamente asociado a los descubrimientos accidentales, inesperados, cuando se busca algo distinto, cuya responsabilidad ha versado entre atribuirse a las cualidades del descubridor o investigador/a sustentado en que “los descubrimientos accidentales tienen sentido y repercusiones siempre y cuando el científico tenga entre sus cualidades capacidad de iniciativa, coraje, curiosidad, imaginación, determinación, asiduidad y sagacidad” (ORTEGA, 2000 s/n) o bien al contexto en el cual se produce pero que incluso requiere un contexto de racionalidad científica para poder explicarse y entenderse.

MERTON en tal sentido planteaba que en toda investigación siempre existía un componente de “*serendipity*” ya que se descubren, por fortuna o sagacidad, resultados en los que no se había pensado, y que es mayor o menor en la medida de la flexibilidad y el nivel de detalle que tenga un proyecto de investigación y el margen que dejen para lo fortuito, lo imprevisto o lo inesperado, y durante la ejecución del proyecto de investigación obligan a una constante toma de decisiones que en algunas ocasiones se alejan de lo planificado. Inclusive resulta importante, según MERTON, la actitud de los/as científicas ante el “*serendipity*” puesto que una actitud favorable posibilita “ver nuevos aspectos y obtener resultados no previstos, que enriquezca la teoría incorporando nuevas ideas” y que nos ayuden a percibir lo singular, característico y/o identitario del campo o que bien puede consistir

Serendipity que incluso en el campo de las ciencias sociales puede permitir a los investigadores/as brindar a los/as lectores un lado más humano, compenetrado no solo

con el resultado sino con el devenir del proceso de investigación que generalmente es silenciado y excluido de las publicaciones científicas. Exclusión que obtura la posibilidad de conocer las dificultades que los/as colegas tiene al momento de investigar y que resultan tan ricas incluso como los resultados de la investigación y resultan provechosa para los/as colegas, especialmente los/as menos experimentados.

Esto fundamenta que este TFI tenga tantos apartados de descripción metodológica y busque poder compartir todo lo inesperado, sorprendente y difícil que hay en el proceso y que sirva inclusive para el diseño de posteriores investigaciones teniendo en cuenta ello como posibilidades que pueden acontecer. Es por ello que decidimos hacer este pequeño esbozo teórico ya que los datos no tenidos en cuenta durante la ejecución y el análisis de las entrevistas nos han acompañado y se ve reflejado en el análisis, e indudablemente como experiencia fue una de las más valiosas para quien escribe.

III. Aspectos comunes entre las cátedras de ambas asignaturas

Considerando la transición entre planes de estudios que afecta a la FCJyS y la vigencia del CCyC uno de los aspectos que las entrevistas nos permitieron es identificar y exteriorizar prácticas naturalizadas en torno a la elaboración de los programas y que circulaban solo dentro de las cátedras y que mediante las entrevistas pudimos producir un conocimiento que trascienda a ellas. Procesos de modificación con dinámicas más democráticas y participativas en unas que en otras cátedras que consistieron en la participación voluntaria de diferentes docentes, sin importar su jerarquía, presentando propuestas integrales del programa o bien trabajando en base a temas puntuales con y sin procesos de revisión del primer borrador por parte de todos/as las integrantes. Prácticas en torno a la elaboración del programa que forma parte del *curriculum* real, de las disputas de poder reales (BOURDIEU, 2012 y DE ALBA, 1995) y de los vínculos docentes inter cátedra, diferentes y comunes entre sí, remarcando la presencia “de los ausentes de siempre”, en la elaboración de los programas: los/as estudiantes.

En tal sentido en Derecho Civil I nos encontramos que solo existen dos programas de estudios aprobados, los de las cátedras I y II, ya que de la cátedra III cuenta con un programa provisorio previo al CCyC que aun no está aprobado por el Consejo, tal como constatamos y afirmo uno de los entrevistados encontrándose expectantes del nuevo plan de estudio ya que consideran que en función de la reducción

de la carga horaria van a tener que reducir contenidos (D1), no obstante utilizar en la comisión de la cátedra III el programa de la cátedra I que es acorde al CCyC.

En el caso de los programas de estudios aprobados, en relación a la cátedra I este fue elaborado por el titular interino en el marco de sus posibilidades reglamentarias y no contó con la participación de otros/as docentes y se *aggiorno* conforme al CCyC, mientras que en relación a la cátedra II los/as docentes trabajaron en distintos partes del programa, a partir de la propuesta de dos docentes, para posteriormente abrir el intercambio dentro de la cátedra, por lo cual fue un proceso participativo y que se adelantó a la vigencia del CCyC.

Datos sobre el programa que nos permitiría indagar sobre el cronograma de clases comprobando, por ejemplo que en las tres cátedras la temática es dado en las comisiones con los/as docentes a cargo y que solamente uno de los entrevistados (D2), no da el tema porque al compartir la comisión con otro colega, se dividen las unidades a tratar, quedando a su cargo las unidades que tratan la teoría del acto jurídico y las ineficacias.

En el caso de Derecho Civil V, empiezan a surgir algunas particularidades, que quizás se puedan entender en función de que al tener menos estudiantes que rinden libres, el programa de estudios, que resulta su guía, no tiene tanta trascendencia. Allí nos encontramos por un lado que en la cátedra I, si bien el programa fue elaborado con la participación de distintos integrantes de la cátedra, existían y conviven los programas internos de cada comisión – que no están aprobados por el Consejo Directivos-, y que genera en palabras de una de los/as docentes entrevistados/as que “trabajamos en comisión, distinto a lo que se manejan en otras comisiones y mesas de exámenes” (D6). En el caso de la cátedra II cuyo programa de estudios está aprobado desde el año 2010, anterior a la sanción del CCyC, una de las integrantes de la cátedra comenta que

lo que nosotros hicimos fue *aggiornar* los contenidos con las sanción del CCyC, más allá del programa, más allá del nuevo plan de estudios, entonces nosotros tenemos un programa nuevo eh... para la cursada y para la mesa de examen que esta rigiendo desde que entró en vigencia del CCyC” (D8).

En el caso de la cátedra III una de las entrevistadas señala que fue un proceso participativo (C10) lo cual es reafirmado C11 quien incluso manifiesta que en su caso no participó.

Por lo cual vemos que existe un *curriculum* real mucho más dinámico, que se adapta a las transformaciones legislativas y sociales que el *curriculum* formal. Ello

sustentando, por ejemplo en que el programa en las comisiones o de el/la docente implica un trabajo en escala menor y con menores disputas de poder y mayor libertad que dentro de la cátedra, y se abstiene de la burocracia administrativa para su aprobación. En el caso de la cátedra 2 donde no tienen estudiantes libres en las mesas prácticamente como lo señala D8 no tiene mayor sentido preocuparse por actualizar el programa de estudios oficial si dicha actualización se da en las cursadas espacio por donde pasan la mayoría de los/as estudiantes que transitan en la cátedra. Lo que si podemos señalar y en lo que coinciden todos/as las entrevistas como móvil para la actualización de programa, sean de comisiones o el programa oficial, de ambas cátedras es la sanción del CCyC, y no la vigencia del plan de estudio VI, ni las modificaciones legislativas y sociales previas.

IV. El *curriculum* real en torno a la enseñanza del Derecho Civil I

a) Contenidos y normativa

En cuanto a los contenidos lo que surge en palabras de los entrevistados es disímil. Por una parte nos encontramos con un entrevistado, que es docente en dos cátedras, (D1) que plantea que ellos dan el triángulo de CDPD, LSM y CCyC, planteando su existencia pero sin ahondar en la profundidad con que se aborda el tema, postura que es compartida por un entrevistado de otra cátedra (D5) quien plantea que la CDPD se da poco, y sin la profundidad suficiente al punto que no se plantea la diferencia entre enfermedad mental y discapacidad que es un aspecto crucial. Asimismo surge un aspecto muy llamativo en torno a las resistencias y dificultades de incorporar esta normativa y contenidos a los programas de estudios, actualizándolos y que queda plasmado en sus palabras

D5¿Cuánto tiene la ley de salud mental?

KA: 2010

D5: 7 años, para el derecho 7 años, no es nada.

La necesidad de tiempo para que la normativa empiece a formar parte de los programas representa las resistencias a las actualizaciones y que fuera señalado por HERRERA y SPAVENTA (2006) y HERRERA (2016). Ello es comprobada, resultando una resistencia que solo es vencida por la reforma del CCyC que hacen a la dogmática más pura y representan los cimientos del Derecho Civil (que en su momento

nació como única fuente del derecho civil pero que hoy vive un proceso de convencionalización y constitucionalización como adelantamos y que obligar a su enseñanza en conjunto con los Tratados de Derechos Humanos y con micro sistemas legislativos). Resistencias que incluso tiene que ver con las dificultades para explicar por parte de los/as docentes y comprender por parte de los estudiantes (D5) temas que aún se encuentran en discusiones y resultan más flexibles y difusos que las instituciones del código derogado.

Resistencias que surgen más claras en otro de los/as entrevistados C2, quien plantea...

yo no puedo soslayar lo que fue la normativa que nos rigió durante tantos años que fue el código de Vélez, que para mí es una obra maestra, en la época.... no puedo hoy introducir, a mi criterio, me parece una falta de respeto, introducir a los alumnos en una nueva normativa, como es el código actual, que desde mi óptica tiene bondades y pero también tienen defectos sin conocer lo que fue la normativa que nos rigió, entonces ¿qué es lo que hago? Enseño por el código de Vélez y después analizamos con el nuevo código las diferencias... Ya no se habla de dementes, no solo lo terminológico, el nuevo código introdujo muchas modificaciones terminológicas, que no cambiaron la esencia. Entonces, ¿qué te puedo decir?, patria potestad por responsabilidad parental, es lo mismo, cambia el nombre pero no cambia la esencia, me entendés. En capacidad si hubo un cambio, como dice un grupito, cambio de paradigma, un nuevo paradigma, entonces, porque el curador pasa allá, queda en el fondo, como última alternativa, el curador antes, era el representante, el número uno, te digo como, te quiero marcar las diferencias sustanciales. Hoy se recurre a los apoyos, hoy se recurre, mejor dicho, hoy se prescindir de lo que era aquel cuerpo de médicos psiquiatras, por una organización interdisciplinaria, bueno, por supuesto, lógicamente, se hace más hincapié en, siempre, ante la duda, se priorizaba la capacidad, la persona era capaz ¿No es cierto?, eso se ha acentuado aún más, hasta sigue siendo capaz un internado, lo dice el código con todas las letras.

Aquí reafirmamos que los cambios en los contenidos, incuestionables y necesarios, se dan porque el Código de Vélez fue derogado, si bien se encuentran vigentes en la terminología empleada siguen existiendo vestigios de la normativa derogada y del paradigma previo. Mientras que en otros entrevistados C3 la permeabilidad es mayor a la constitucionalización y convencionalización del derecho de las personas quien plantea:

Yo me apoyo especial en dos tratados en especial, cuando hay una convención específica por supuesto que me centro en la convención específica. Cuando no, acudo a lo que son los tratados internacionales con jerarquía constitucional y luego, ya directamente bajo, a lo que es el ordenamiento nacional, el ordenamiento interno.

Docente que como complemento a ello, y siendo el único que lo reconoce explícitamente,

y en, un poco, el modo que se enseña restricción a la capacidad, se hace mucho hincapié en no utilizar términos estigmatizantes, que es todo lo que pide, desde hace muchos años el derecho interamericano en ese sentido, y ... tratar de que los alumnos y las alumnas vean la trascendencia de una restricción a la capacidad de las personas, antes, en mi época de alumno, el alumno no era tan consciente de lo que podría implicar en la vida de una persona, ahora se hace mucho hincapié en que el examen de esas cuestiones tiene una implicancia muy grande

Entrevistado que también menciona la imposibilidad en razón de tiempo, y que comparte con el resto de los contenidos de la materia, de abordar normativa provincial, derecho comparado y si señala la selección de jurisprudencia, así como también la vinculación que a veces puede hacer del tema capacidad el tema de derechos personalísimos sobre el propio cuerpo, aborto, derechos del paciente y las inquietudes de los/as estudiantes que a veces lo llevan a adelantar contenidos de Derecho Civil V.

En base a lo expuesto podemos señalar que existe una heterogeneidad de posturas en cuanto a contenidos y normativa que se enseña y que resulta independiente de lo mencionado en los programas. En las cátedras cuyos programas mencionan a la CDPD hay docentes que si lo hace y otros que no. Selección política que se hace signada por la trayectoria y la formación de los/as docentes pero que influye en la formación de los/as estudiantes, futuros/as profesionales, que salen al mundo laboral desconociendo normativa que hace a los derechos humanos de las personas y su desconocimiento, por ejemplo en el uso de palabras estigmatizantes combatido por la CDPD y la LSM también constituye una violación a los derechos humanos, obturando a los/as estudiantes la adquisición de diferentes conocimientos que permitan la construcción de otras formas de intervención en la realidad. Asimismo que nos planteamos como será la articulación con el otro tramo formativo que aborda la temática, Derecho Civil V.

b) Estrategias de enseñanza

En cuanto a las estrategias de enseñanza cuando entrevistamos a los/as docentes primero indagamos en relación a aquellas que se utilizaban para la materia en general y posteriormente indagamos si las mismas se mantenían o existían nuevas en relación a la enseñanza determinación de la capacidad jurídica. Aquí, resultaron interesantes algunos aspectos que surgieron espontáneamente en las entrevistas, incluso como una explicación preliminar a nuestras preguntas o bien como una justificación de sus prácticas en base a su trayectoria académica, fundamentando la mayoría de los entrevistados sus prácticas en la manera en que aprendieron y se formaron para ser docentes, en sus experiencias, en los ensayos y pruebas de diferentes herramientas e incluso en las emociones, y los desafíos que plantea la transición entre planes de estudio y un CCyC joven que estuvo varios años amenazando con su vigencia.

Para nuestra sorpresa, uno dato no tenido en cuenta (*serendipity*) y que apareció en diferentes preguntas fue que los/as entrevistados/as, se expresaban y compartían su ser y devenir docente, mostrando en muchos casos comodidad y orgullo, en una facultad con tradiciones muy fuertes, naturalizadas y resultados del positivismo jurídico que hacen a la dogmática jurídica. Allí se comprobó lo planteado por GONZÁLEZ y CARDINAUX (2009) respecto a la clase magistral como una de las herramientas por excelencia e incluso es señalado por gran cantidad de ponencias en las comisiones de enseñanza de las Jornadas Nacionales de Sociología (GONZALEZ, LISTA ET AL, 2015), propia de un modelo de educación bancarizada (FREIRE, 2015) y del pasado escolástico de las facultades de derecho.

No obstante ello, las respuestas fueron heterogéneas. Nos encontramos entrevistados con modelos más tradicionales de la docencia que plantean, como parte de sus clases enseñar “por el código de Vélez y después analizar con el nuevo código las diferencias, con eso ayudamos a una mayor comprensión y a una mayor retención” (D2). Clases expositivas, con lectura de normativa por parte de los/as estudiantes o el docente donde “se explica absolutamente todo y por supuesto lo que no se entiende, lo aclaro las veces que sea necesario” (D2, al igual que D3, que utiliza la expresión “se explica punto por punto”) que son un lugar común en los 5 entrevistados.

Estrategia a la que se le incorporan otros recursos por ejemplo, complementado con actividades prácticas, hogareñas, con entrega y corrección pero sin puesta en común en las clases (D1), además del complemento con jurisprudencia (D1,D3,D4 y D5) y doctrina – tanto en su explicación como en la lectura que se les pide a los/as estudiantes- que menciona D3. Sobre ello se señalan las dificultades existentes en su implementación con un CCyC reciente del que no existía jurisprudencia sumado a la falta de experiencia de los/as estudiantes. Este último punto implica enseñarles a los/as estudiantes como buscar y leer jurisprudencia además de la dificultad de encontrar fallos donde la temática central sea un contenido de la materia y no un contenido de derecho de las familia donde las temáticas del derecho de las personas son accesorias y requieren de una lectura entrenada. Estrategias a las que se le suma, en algunos casos, el uso del pizarrón y de Tics, como *power point* (C5), tema sobre el que no se pronunciaron el resto de los entrevistados aunque no podemos descartar que también los utilicen ya que no indagamos al respecto.

Recursos tradicionales que conviven con innovaciones de algunos docentes, por ejemplo el caso de D4 destaca como estrategia la trasmisión de experiencias que en su comisión tiene asegurada ya que cuenta con un auxiliar docente que es funcionario judicial con competencia en la temática de determinación a la capacidad. Ello haciendo referencia a la posibilidad que brinda tanto el uso de jurisprudencia como el compartir experiencia de operadores de ver la práctica, las situaciones que se presentan y que ayuda a vincularlo con un ejemplo de la vida cotidiana abriendo la posibilidad a que puedan asociar y también al ejercicio profesional con el que se pueden enfrentar en un futuro. Vinculación con la práctica que es uno de los ejes del plan de Estudios VI y de los reclamos de los/as estudiantes y graduados/as.

También por parte de D4, se menciona, acorde con la propuesta del programa de estudios (encontrando una coincidencia entre el *curriculum* formal y el real) el hecho de que se les pide a los/las estudiantes una monografía sobre algún tema del programa. Esta con posterioridad a su corrección es expuesta ante la cursada, estrategia que según el docente entrevistado generaba cierta apertura y era enriquecedora, no obstante verse amenazada su continuidad por la reducción de la carga horaria del plan de estudios VI.

Acerca de las prácticas de enseñanza uno de los entrevistados haciendo una reflexión sobre la enseñanza plantea,

como también para darle un aspecto mucho más dinámico a la materia, todavía sigue siendo una enseñanza muy apoyada en lo dogmático. En una metodología

muy común en la facultad en torno a la enseñanza de una materia codificada que la explicación de los contenidos por parte del docente es la lectura del código por parte de los alumnos y de las alumnas. Una forma de enseñar a la que estamos acostumbrados y ha dado buenos resultados, que también ahora podríamos empezar a cambiar (D4).

En las entrevistas vemos el reconocimiento de las resistencias a la innovación, reforzado en especial si pensamos que en Derecho Civil I solo uno de los entrevistados está realizando la Especialización en Docencia Universitaria mientras el resto no tiene formación docente sino que han aprendido a ser docentes, en el hacer. Ello, ante un nuevo plan de estudios que con la reducción de su carga horaria, en palabras de uno de los entrevistados (D3) requerirá de estrategias de enseñanza diferentes donde se deje de explicar punto por punto y que requiere un tiempo que será menor con el paso de semestral a cuatrimestral pero que si permite,

tal vez, intentar una especie de enseñanza transversal de la materia. ¿Qué significa esto? Aprovechar los contenidos de las primeras bolillas del programa para ir adelantando cosas que permitan adelantar cosa de las últimas... A partir de capacidad, por ejemplo, o de atributos de la personalidad, explicar algunas nociones básicas de la teoría del acto jurídico, entrar en el tema de nulidades, sin perjuicio de que el día de mañana se va a volver sobre la enseñanza de esos temas y por supuesto dejar en manos de los alumnos y las alumnas, el aprendizaje, de manera solitaria, con una orientación de parte nuestra por ejemplo, a través de trabajos prácticos, de actividades domiciliarias, que es un poco el espíritu que el nuevo plan de estudios tiene, desde el lado de la Facultad, más práctica, no tan dogmática y eso permitiría entonces que algunos temas, más complejos sean abordados con la orientación del docente, pero que los alumnos y las alumnas en algunos temas que no tengan tanta dificultad, los puedan incorporar de manera práctica a través de actividades que seguramente la cátedra va a realizar.

También entre las entrevistas surgen como lugar común que los/as estudiantes, tal como lo adelantamos se encuentran transitando un proceso de afiliación lo cual hace a que cueste que se involucre, y que esperan o necesitan otras estrategias que los docentes no descubren o logran implementar para que los/as estudiantes se comprometan (D1). Estrategias de enseñanza que son comunes a la materia y no tiene ninguna innovación o particularidad en relación al tema de determinación de la capacidad.

Nos resulta enriquecedor señalar que tres de los cinco entrevistados, pertenecientes a la misma cátedra hicieron hincapié en el tema motivacional, señalando como lo anticipo

D1 y D4 la falta de motivación como regla. Destacando que en el caso de que si existe, ello se genera en función de las experiencias personales que los/as estudiantes buscan compartir, mencionando que los temas sobre los cuales existe esa motivación son los derechos personalísimos o de salud mental (D3), motivación en temas de salud mental que no es compartida por otro docente (D5) quien plantea

¿a los alumnos les interesa? si, a medias, porque digo si a medias, porque yo creo que el tema de salud mental tiene que ver, más allá de que le cambiemos el nombre o que, con la locura, y las cosas que no se ven, las que no se quieren ver, con las que se tapan, bueno, la salud mental es uno de los temas que, el común de la gente no quiere ver....

Miedo a la locura que ya fue señalado por FOUCAULT, y que incide desde la selección de contenidos, estrategias de enseñanza y motivación, que como señalamos en la introducción nadie escapa y es totalmente ajeno, y nos invita a pensar en una pedagogía para enfrentar los miedos y poder pensar e intervenir ante determinadas problemáticas sociales.

La motivación, otro de los datos no tenidos en cuenta, también resulta un móvil para ampliar o desarrollar determinada temática (D4 y D5) por parte de los/as docentes acompañado de la inquietud respecto a desde quien tiene que nacer o ir la motivación, si desde los/as docentes a los/as estudiantes o viceversa. También surgió la falta de motivación que genera las prácticas institucionales, por ejemplo en relación a la infraestructura y los recursos disponibles, motivación de los/as docentes que muchas veces solo encuentran en los/as estudiantes y que si no nace naturalmente genera “inercia” (C4), lo cual produce una gran resistencia a la innovación.

Motivación que también tenemos que entender como objetivo de las estrategias de enseñanza, parte integrante y complemento de las clases, como parte del proceso educativo. Ello en palabras de uno de los docentes (D4)

considero que la cursada tiene que ser un espacio de reflexión, de libre pensamiento y de libre expresión de los alumnos, es un espacio donde intento estimular a los estudiantes para que se animen a hablar, para que se animen a levantar la mano y se expresen, porque son chicos de 18 o 19 años que tienen cierto temor reverencial hacia el profesor y demás, entonces la idea es generar un ámbito donde haya curiosidades, puntos de vistas distintos, que se pueda opinar de modo respetuoso, obviamente con la dirección del docente, pero hay mucho idea y vuelta, y devolución en la exposición de los temas

Señalando muchas veces algo propio del *campus* de la FCJyS, el temor reverencial a los/as docentes. Tema sostenido no solo en la asimetría del vínculo donde los/as docentes y estudiantes quienes poseen menos poder y resulta intrínseca de la enseñanza, sino en una tradición de la FCJyS. FCJyS que históricamente destinaba en los espacios áulicos espacio privilegiado para los/as docentes, mas alto y visible para los/as estudiantes, sustentado además en la vestimenta formal y costosa de los docentes, lo cual generaba distancia, y los espacios de poder que ocupan estos/as fuera de la FCJyS.

c) Presencia de perspectiva de género

Como señalábamos en referencia al *curriculum* formal plasmado en los planes de estudio, la perspectiva de género es inexistente no obstante la obligación que emerge de la CEDAW y de la Convención de Belén do Para, y nos lleva a indagar la presencia de la perspectiva de género en el *curriculum* real. Formular la pregunta fue difícil, reformulándose en cada entrevista pasando de un simple ¿Cómo se enseña perspectiva de género?, que en algunos casos implicó explicar que entendíamos por tal o simplemente introducir la palabra, preguntando si se daba algo o no, como se daba, primero en relación a toda la asignatura y luego haciendo referencia al tema de determinación a la capacidad y nuevamente las respuestas fueron heterogéneas con pequeños aportes y mucha confusión sobre lo que se entiende por perspectiva de género.

Nos encontramos con respuestas desde que es un tema de Derecho Civil V (D2) luego de que le explicábamos que nos referíamos a la situación de la mujer en un sistema patriarcal, como si la perspectiva de género se acotara solo a determinados temas o asignaturas y no fuera transversal a ellos y denotando falta de formación sobre el tema. Después encontramos dos respuestas vinculadas a la perspectiva de género con Ley de Identidad de Género (D1 y D4) asociada con el tema de derechos personalísimos que implica un tema que requiere más dominio de teoría *queer* ya que afecta a un colectivo, minoritario y vulnerable, como es el colectivo trans. Dentro de la cátedra II, ajeno a brindar una formación teórica sobre lo que es la perspectiva de género en sí, dos docentes la enseñan en relación a temas puntuales, entre los cuales no se encuentra determinación a la capacidad. La selección de contenidos a los cuales darle una perspectiva de género resulta una elección política de los docentes sustentada en su formación u opiniones personales. No obstante ello, la perspectiva de género tiene un lugar marginal donde tampoco los docentes varones explicitan en sus enseñanzas que lo

hacen hablando desde su género, que no sinónimo de universalización como plantea FACIO (2009). Por ejemplo:

D3: Aborto eso sí, le doy una impronta con perspectiva de género. No el tema de salud mental pero si el tema de aborto, siempre trato de añadirle la perspectiva de género, para que la escuchen, no para que la incorporen, pero sí que la escuchen, que la escuchen como una opinión, una opción más.

KA: *Si se da algo y como se da algo relacionando a perspectiva de género*

D5: ¿En relación a salud mental?

KA: *En relación a los contenidos en general del programa y en especial de salud mental...*

D5: No, los contenidos de este año, no te puedo decir que en programa haya una perspectiva de género, obviamente no la hay, yo trato de darla y cuando hablo de perspectiva de género no hablo de la perspectiva de mi género (varón), sino que hablo de una perspectiva de género para la situaciones específicas de los temas que estamos hablando, una perspectiva de género, es por ejemplo en el tema del nombre, vamos a poner un tema que ahora vamos a decir solucionado, pero por ejemplo, con una perspectiva de género, mi postura de toda la vida de que primero los hijos tenían que llevar el apellido de la madre y después el del padre. ¿Por qué? Este está loco, y siempre fue al revés, pero que pasa cuando hay divorcio ¿Con quién se quedan los chicos?, normalmente con la madre, pero ¿porqué la madre va a tener que presentar a sus hijos con distintos apellidos? Podrían tener un segundo apellido distinto, no un primer apellido distinto. Hoy vamos a decir que esta la posibilidad pero siempre de acuerdo, o sea, el tema del patriarcado sigue vigente, porque si no hay acuerdo ¿quién decide?, un empleado del registro civil por un sorteo, me parece... .. el programa no tiene una perspectiva de género, es un tema que si a veces, despierta interés en el alumno, eso es cierto, es un tema que genera...

Por lo cual, en función de lo señalado previamente, la perspectiva de género sigue resultando un deuda de la enseñanza de Derecho Civil I.

d) Interdisciplina, contenidos de las ciencias sociales y referencias bibliográficas

Indagar estas tres categorías, que decidimos agrupar en función de encontrarse

relacionadas entre sí, emerge de la intervención interdisciplinaria tanto en abordajes sanitarios, jurídicos como sociales que obliga la LSM y que es recepcionado en el CCyC en relación a los procesos de determinación de la capacidad. Ello se encuentra en íntima relación con la definición de salud mental que provee la LSM (art. 3) y que como fue adelantado en el capítulo II la salud incluye además de componentes médicos, componentes sociales, históricos y culturales. Ante ello nos planteamos, si sucedía en la enseñanza de las cursadas algo más que explicar las mínimas referencias que hacia el programa de la cátedra I. Interdisciplina que implica que el poder en los procesos judiciales ha dejado de ser monopolizado por el poder psiquiátrico y por los profesionales del derecho y que requiere aprender a trabajar interdisciplinariamente y tener conocimientos “mínimos” de otras ciencias que nos permitan utilizar un lenguaje común para trabajar. Categoría de análisis elegida también por ser parte de las ideas que plantea HERRERA y SPAVENTA (2006) para pensar la deconstrucción del derecho de las familias y forma parte incluso de las recomendaciones de la comisión de Enseñanza del Derecho de las últimas Jornadas Nacionales de Derecho Civil como adelantamos.

Aprendizaje y conocimientos, tanto de las ciencias sociales como de la interdisciplina, que nos preguntamos si eran adquiridos durante la cursada y cómo. En virtud de lo cual emerge la categoría de análisis acerca de las referencias bibliográficas sugeridas, especialmente porque solamente un programa, el de la cátedra II, cuenta con bibliografía actualizada. Abocadas al análisis de entrevistas, interpelado sobre si se utiliza material de las ciencias sociales, dos docentes (D1 y D5), respondieron que no, de las entrevistas con D2 y D4 no surge el tema en sí, pero analizada las referencias bibliográficas y los recursos didácticos las ciencias sociales se encuentran ausentes, al igual que la interdisciplina, donde incluso uno de los docentes entrevistados D5 plantea que nuestra facultad no es interdisciplinaria entonces el Derecho todavía no puede hablar de interdisciplina, afirmación que es parcialmente cierta en función de los escasos y contados casos en que profesionales de otras disciplinas ajenas al derecho son docentes o los casos en que conocimientos de otras disciplinas forman parte del plan de estudio, a saber en dos asignaturas, economía política e introducción a la sociología.

Solo en uno de los casos, D3 se menciona la interdisciplina y los conocimientos que provienen de otras ciencias para abordar problemáticas de la bioética, pero no así relacionadas con la capacidad jurídica

...Buenos, si, en ese caso sí, de hecho doy una impronta bastante medica a algunas cuestiones bastantes especial, en todo lo que tiene que ver como comienzo de existencia de las personas es inevitable todo lo que tiene que ver con las visiones filosóficas y medicas de esa temática, explicarle al alumno o a la alumna que no se quede con el texto normativo como si fuere una verdad revelada que el comienzo de la existencia de las personas se produce con la concepción, sino al alumno y a la alumna intento leer o trato de compartir con ellos perspectivas filosóficas, medicas y que ya exceden lo estrictamente jurídico, también en el tema aborto, en el tema de muerte digna. O sea en los derechos personalismo, que normalmente es, quizás por una preferencia personal, es uno de los temas que me lleva de tiempo material en la explicación de la cursada. En nuestra cursada, tenemos un punto de derechos personalísimos bastante extenso, y es un tema que yo disfruto mucho de explicarlo, y puede llevarme ese punto hasta tres clases completas para poder justamente darle la impronta jurídica y también interdisciplinaria, por eso creo que también es la temática que también me permite todo eso.

En cuanto a las referencias bibliográficas todos los entrevistados señalan manuales, tratados, códigos comentados estos últimos que operan como bibliografía general de la materia, además de artículos de doctrina y jurisprudencia para determinados temas, o sea productos secundarios de la investigación, con la aclaración de que si son previos al CCyC deberán realizar un cotejo con el mismo. Incluso otro entrevistado afirma que el mantiene la “bibliografía tradicional” con la siguiente explicación:

Bibliografía tradicional, desde Salvat, Borda, Llambias, Rivera, siempre con obras que están y han sido elaboradas en base al código de Vélez y después que les decimos, para no complicarlos demasiado, que, y para eso tiene las clases, para lo que es el código actual Entonces, incluso se sorprenden cuando piden bibliografía, porque es la bibliografía más cómoda para ellos, yo recomiendo bibliografía que es un poco más extensa... no está dirigida a los alumnos, Borda, Llambias, Salvat, Salvat es un cuento, tiene una claridad, para mi es el maestro del Derecho Civil, y no sucede con las obras que han salido ahora, fundamentalmente, que específicamente no hay, pero sí que han salido como comentario de, o como código comentado, es complicado eso, ese contejo, ese consejo que yo te digo de la bibliografía y analizar, que para eso se analiza en clase la nueva codificación es lo más simple para el alumno.... No recomendamos bibliografía actual porque tampoco la hay.

La afirmación de D2 muestra las tradiciones, en relación a autores y bibliografía considerados como clásico del Derecho Civil, hoy fallecidos, con una obra amplísima, pero desactualizada con el tiempo, y con modos de escritura y de producción de la dogmática jurídica del siglo pasado donde el Código Civil de Vélez era la única fuente del derecho además de la falsa neutralidad con que era presentado un derecho patriarcal y burgués. Tradición que permite visibilizar las resistencias a la innovación y a la actualización en torno a las referencias bibliográficas, que si bien existen pocos libros post vigencia del CCyC y existió un fuerte período de transición donde existían solamente muy pocos códigos comentados, su oferta fue aumentando con el tiempo y artículos de doctrina. No obstante ello si existen manuales y tratados, no de autores “tradicionales del derecho civil” pero que al menos fueron escritos por autores/as vivos, escritos en los últimos 20 años y no del siglo pasado como los autores tradicionales. Además la bibliografía hoy no se agota en textos formato papel, sino que existen publicaciones digitales y producciones audiovisuales que pueden formar parte del material de estudio, ello sin hablar de los productos primarios de la investigación.

Entre las entrevistas, coincidieron todos los entrevistados respecto a que los/as estudiantes tiene libertad en cuanto a la elección de la bibliografía, señalando uno de los entrevistados D5 la dificultad en acceder a las bibliografía por los altos costos de la misma. Por lo cual la bibliografía recomendada representa un desafío en términos de acceso a la misma por sus costos, cantidad y variedad existente. Además existen tensiones emergentes de encontrarnos en un momento de transición post código y toda su producción teórica y las fuertes tradiciones dogmáticas en la FCJyS que a diferencia de otras facultades como la Facultad de Derecho de la UBA, respecto a Derecho Civil I, no tiene manuales de cátedras, lo cual si sucede en otras asignaturas tal como analizaremos más adelante.⁴⁶

e) Vinculación con la investigación y/o extensión

Acorde con el ideario fundacional de la UNLP buscamos conocer en el plano del *curriculum* real como era llevado a la práctica las actividades de investigación y extensión durante una cursada de la asignatura de grado y si existía vinculación con

⁴⁶ Hacemos referencia al menos a dos de los manuales de Derecho Civil, Parte General más conocidos, uno es del CIFUENTES (1999) y RAVINOVICH (2011), además del Tratado de Derecho Civil de RIVERA (2016) hoy actualizado con posterioridad a la reforma en un solo tomo.

algunos de los proyectos de investigación y/o extensión mencionados. Al respecto la respuesta fue unánime y rotunda, no existe ningún tipo de vinculación, respuesta que fue acompañada en algunas entrevistas de las actividades de extensión en que habían participado los entrevistados, o bien en uno de los casos (D3) que señalo que

KA.: A mi nombraste la experiencia de los consultorios. ¿Cómo es la relación que se entabla, si es que existe, entre los contenidos que se enseñan, la investigación y/o la extensión?

D3: Eso lo desconozco

KA: Porque ahí me mostrando un puente, intentando mencionar la tarea de extensión...

D3.: Lo mío es la información, ¿qué pasa en la práctica? ¿Si hay verdaderamente una conexión?

KA: O si vos la planteas como docente, en algún punto.

D3.: Son, primero, tengo que saber que estoy entre alumnos y alumnas que están entre segundo a lo sumo tercer año de la carrera, por lo cual, hablar de cuestiones que son post carrera sinceramente a muchos y muchas quizás no les interese. Hablar de todo eso implicaría, a mi me gusta que ellos tenga ya una perspectiva de lo que ellos puedan hacer, el día de mañana, para explotar o usufructuar estos conocimientos tanto en el consultorio jurídico gratuito como ser un asistente gratuito en los barrios como también seguir fomentando la tarea de extensión. A veces los alumnos y las alumnas no saben de que estamos hablando cuando estábamos hablando de extensión, entonces esa conexión no pasa más allá de ser informativa.

A partir de ello, lo único que surge en las cinco entrevistas son referencias a la extensión, pero solo a los fines de explicar su existencia ya que dentro de los/as estudiantes resulta desconocida⁴⁷ y es planteada, de manera discutible, como una labor post carrera cuando puede serlo durante la carrera también. En los casos que aparece la investigación, esta surge asociada a la tarea de investigar para realizar una monografía (C4), pero no a participar o conocer otras investigaciones que se ejecuten o sus resultados. También, como parte de los datos nuevos surgió el tema de las dificultades al acceso a realizar o participar en investigación formalizada en proyecto,

⁴⁷ Lo cual comprobamos en dos talleres que realizamos, uno en una cursada de Derecho Civil V en una comisión y otro en la clase de la profesora titular de Sociología Jurídica en agosto y septiembre 2017 respectivamente. Talleres llamados “La investigación y la extensión van a las aulas” donde contamos la labor que se realizaba en el proyecto de investigación “Acceso a la justicia de las mujeres: violencia y salud mental” y el proyecto de extensión “Derecho a la Salud: VIH y Salud mental”, donde participamos integrantes de ambos proyectos y surgió luego del intercambio generado en unas de las entrevistas (D10).

fundamentándolo en que existía un grupo pequeño de docentes que si accedían, que junto a las lógicas institucionales resulta excluyente y endogámico. Tensión que nos resultó muy interesante no solo para conocer los conflictos muchas veces latentes en el *curriculum* real sino también en la comunicación entre integrantes de la comunidad académica y pensar en las dinámicas de trabajo conjunto, de difusión de resultados o bien dinámicas de trabajo aisladas, con disputas de poder que nada aportan a la formación de los/as estudiantes, futuros profesionales y puede resultar una explicación de por qué los productos primarios de la investigación no forman parte de la referencias bibliográficas.

V. El curriculum real en torno a la enseñanza del Derecho Civil I

a) Algunos aspectos preliminares

A lo largo de las entrevistas comprobamos que, tal como indica el programa, el tema determinación a capacidad y figuras tuitivas es abordado por los/as docentes con comisión a cargo al finalizar los contenidos de derecho de las familias. A diferencia de lo que sucede en las entrevistas de Derecho Civil I, quizás por el hecho de no haber formado parte de ninguna cátedra -lo cual me da el carácter de parcialmente ajena al campo- cuando les solicite a los/as entrevistas que me contaran más acerca de su materia como “si fuera una completa extraña”, surgieron como parte del *curriculum* real algunos aspectos enriquecedores para describir e interpretar la categoría de contenidos y de recursos didácticos.

Uno de dichos aspectos es encontrarse, como dato no tenido en cuenta, que existen estudiantes que han cursado Derecho Civil I, hace varios años. Ello implica que los/as estudiantes cursantes durante el año 2016 y 2017 aprendieron un derecho hoy parcialmente derogado, por lo cual los/as docentes se encuentran con la necesidad y el desafío no solo de enseñar los contenidos de Derecho Civil V, sino de volver a enseñar o actualizar los conocimientos que los/as estudiantes traen de Derecho Civil I. A ello debemos agregarle las dificultades emergentes por la falta de articulación entre asignaturas y la heterogeneidad que se puede encontrar entre los/as estudiantes de derecho Civil V donde algunos tienen más materias que otros/as y se encuentran próximos a graduarse, y entre quienes ya están insertos laboralmente en el campo del

derecho y entre quienes no, y también la cantidad de tiempo que llevan estudiando en la facultad, lo cual genera diferentes experiencias para aportar (D9).

Ello es explicitado y explicado por tres docentes, donde se entrevén la división del contenido entre las dos asignaturas y la disputa sobre dicha competencia y la conveniencia de la división tal como fue señalado en por uno de los docentes de Derecho Civil I (D5) y dos docentes de Derecho Civil V (D7 y D10). Además se sumará que para Derecho Civil V no es uno de los temas centrales como expresamente lo manifiesta D7 y en la descripción de la materia que hacen otros/as entrevistados queda como rezagado luego de otros contenidos, e incluso no se logra abordar con la profundidad suficiente (D6 y D11). En palabras de los/as docentes

D6... La mayoría de nuestros alumnos, vienen a la fecha con un Civil I con el Código de Vélez y por ahí de comisiones donde no se ha hecho una revisión, no se le ha dado esa mirada nueva, entonces tenemos grandes dificultades en que ellos lleguen al punto, entonces tenemos que retomar cosas de Civil I para llevarlo al nivel que necesitamos en familia. Entonces tenemos que empezar a hablar de capacidades...

Coincidente con ello:

D7... lo que podamos dar de determinación a la capacidad lo damos. Capacidad ya se presume que la tiene dada de Civil I, siempre se presume que la tienen dada pero bueno, uno pregunta ciertas cuestiones de otras materias, pero capacidad es un tema de Civil I, entonces nos abocamos más a lo que dice el Código Civil actualmente, lo que podemos extraer de los principios de la Convención y lo que es un apoyo y cuando si se da la curatela. Nos abocamos a esas cuestiones, yo les explico bien simple como tramitamos acá los procesos de determinación, como tomo yo la entrevista personal.

D9..... para poder abordar la problemática de capacidad, no tengo otra forma que abordarla al principio, porque los chicos se olvidaron de Civil I, o sea, vos le preguntas hoy, defíname hoy que es persona, el art. 19 del CCyC lo tiene que leer, eso no solo porque no transitaron civil I con el nuevo código sino porque no terminaron de entender, traer como los conceptos como demasiados colgados en su proceso de aprendizaje, entonces Civil I, como si fuera Civil I, Civil II, como si fuera Civil II, sin una concepción integral, entonces llegan a un docente, a una cátedra que los pones pata para arriba en todos los conocimientos y los hace revolver todo los conocimientos, y dicen ¿Esto yo lo vi en Civil I? ¿Y? Vos vas a ser abogado de toda la materia, vos no le vas a decir al cliente, tal bolilla la colgué.....todavía estamos en una transición de alumnos que vienen la mitad con

un código viejo y una mitad de un código civil nuevo y que todavía no tienen todas las herramientas necesarias de ese nuevo código civil, entonces, algunas cosas las podemos ir dando y otras se hace más complejo, porque tenemos que ir incorporando conocimiento de otros saberes, saber de dónde vienen, es a veces, ver si todos están en la misma altura, si todos tiene 15 materias o tienen procesal, incorporar saberes, refrescar saberes previos, eso se hace en las tres primeras clases, y después, si bien una no es especialista en derecho procesal, agregar conocimiento de derecho procesal...

Pronunciándose en igual sentido C10 comparte la idea y utiliza la expresión “primer acercamiento” al vocabulario, propio de la nueva normativa, idea que se repite en la entrevista con D11.

En relación a los contenidos, surgieron dos particularidades en las entrevistas con los docentes de la cátedra I, por un lado el hecho de poder superar el conocimiento vulgar que traen los/as estudiantes sobre la legislación (D6) En idéntico sentido a lo manifestado por D11,

D6.... familia se caracteriza por algo, uno puede, una persona, estudie derecho o no, puede pasar toda una vida sin constituir una servidumbre o una hipoteca pero no puede, nunca puede pasar su vida, sin ocupar una posición en la familia, por lo cual todos se creen que saben derecho de familia, todos creen que como están casados saben de matrimonio, que como tienen hijos saben de filiación, la gran cuestión, el gran desafío es sacarlo de todos esos ropajes, enseñarles una concepción de familia, una mirada distinta, para llevárselo a lo jurídico y para poderle incorporar a la persona, al alumno en realidad, que el derecho toma una determinada posición en relación a la familia y la legisla, y no es la única, pero que siempre va haber un desafío de cambiarlo....

y por otro lado la propuesta o necesidad de una revisión de los contenidos del derecho de familia a la luz de los cambios sociales y que hacen a su enseñanza:

D7..... a mí me gusta dar, yo la primer parte, que es materia de matrimonio, y eso como que matrimonio esta en desuso, es la primer parte del programa, está en desuso. Si tuviera que cambiar el programa de familia, empezaría a dar niñez, responsabilidad parental, ahora la visión del derecho de familia cambio, yo el derecho matrimonial la tengo que dar a lo último, con uniones convivenciales. Porque la familia, ahora se ha modificado. Yo digo el concepto de familia ahora no lo voy a dar, porque no hay concepto de familia, la familia es un grupo social cuya definición no puede ser posible a raíz de los diferentes cambios que la familia ha venido sufriendo a lo largo del tiempo y cuyos fines pueden ser múltiples. Antes la

familia tenía algunos fines que ahora no están, ciertas clasificaciones de familias, familias monoparental, familia nuclear, familia ensamblada, que definición de familia, que les voy a vender, que hay distintas definiciones, si hay distintas definiciones es que no hay definición. Familia es un grupo social en la cual hay diversas cuestiones que hay que vislumbrar y en estudio del derecho de familia se ven los diversos fenómenos que estas situaciones derivadas de la familia contrae. Qué están enmarcadas en determinadas temáticas que ahora, a mi entender, el foco cambio, hacia el derecho de la niñez, con filiación, responsabilidad parental, que a puesto un foco importantísimo en el derecho de familia, no porque hay un cambio de denominación...

En función de lo previamente expuesto, pasamos a analizar los contenidos y la normativa.

b) Contenidos y normativa

A diferencia de lo acontecido con los docentes de Derecho Civil I cuando se les pregunto sobre los contenidos, los/as docentes de Derecho Civil V hicieron una referencia escueta, tres nombraron (D6,D7 y D8) que daban a la CDPD y a LSM, además del CCyC. Los/as otros/as docentes (D9 y D11) de manera implícitamente hacían referencia al plano convencional que regía la materia y a las leyes mientras que en uno de los casos, D10, no fue nombrado, lo que no implica que en base a ello podamos determinar que no se enseñe ya que tampoco es que hizo mención única y exclusiva a la enseñanza del CCyC. También uno de los/as entrevistados, D7, manifiesta, incluso detallando los contenidos, sus modificaciones y recortes en función de que existen aspectos abordados en Derecho Procesal II como resulta el proceso, o que bien a su entender son temas de postgrado. Señala:

D7:., nosotros como antes teníamos la famosa bolilla de Curatela, antes era tutela y curatela, ahora la modificamos adecuándolo, se da tutela, y se da algo relativo a la determinación a la capacidad...No lo damos completo el proceso, eso es más de postgrado, se da una noción, de los conceptos de la capacidad a la luz del nuevo código, se da un concepto de lo que es apoyo, de lo que es curatela, una mirada de la Convención, con la Convención, primero y principal la tienen que saber porque tiene rango constitucional la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad tiene que saberla, eso es algo fundamental.ahora tiene que saber lo relativo a la Convención de Discapacidad, eso reemplaza a la vieja bolilla de curatela, tener la noción de la Convención, con la ley de salud mental como se

fueron cambiando los roles, la visión de la persona y la persona con su capacidad, ... y el dejar de lado ciertos conceptos que traía el código de Vélez, tan rígidos, que con la ley de salud mental, la modificación del art. 152 bis, con la propuesta del Código Procesal, cuando se modificó ya el art. 627 y que el juez tenía como obligación tener una entrevista personal con la persona que está sujeta a ese proceso, fueron cambiando los paradigmas, antes de la reforma del código. Ahora con la Convención y la reforma del código, la reforma del código es ampliamente sujeta a lo que dice la Convención, tiene una participación activa al cual se le va a determinar la capacidad, ya tenemos otro tipo de trato hacia lo que son este tipo... , estas personas, que merecen tener un juicio como tienen todas las personas.

Consonante con ello y detallando los contenidos que se ven y que es lo que justifica su pertenencia al Derecho de las Familias en relación a los principios que la atraviesan como explica D10, idéntico a los contenidos mencionados por D11,

D10:... es independientemente que la cuestión de capacidad, como concepto general y de fondo, se vea en la parte general, lo cierto es que el contexto donde se da esa discapacidad o restricción de la capacidad es un concepto que requiere de la solidaridad familiar, con lo cual se aborda, necesariamente, dentro los contenidos del derecho de familia.... Desde este lugar, de la autonomía de la voluntad y el respeto de la solidaridad familiar, así que esto está abordado dentro de nuestro programa, tenemos una bolilla sobre este tema, una unidad temática sobre este tema que engloba todo lo que es el nuevo paradigma vinculado con la salud mental, con el abordaje de la discapacidad, la restricción de la discapacidad, los apoyos.

Consideramos que la escasa referencia puede deberse al lugar periférico que ocupa la determinación a la capacidad y sus figuras tuitivas dentro de los contenidos y el programa de derecho de las familias y en que los/as docentes se centraron más en explicar cómo lo enseñan, más que sobre qué se enseña cómo se verá en el subtítulo siguiente.

No obstante lo cual surge como aspectos interesantes tales como la vinculación de la problemática con otras, tal como surge de D6, quien manifiesta:

D6... el puente que más hacemos es la doble vulneración de niñez, niño y niño con padecimientos mentales, y ahí se enfrenta a un desafío complejo, con todo, interpretaciones, yo por ahí les cuento una experiencia.

Atento a lo señalado en Derecho Civil V notamos que la materia se enseña desde una perspectiva convencional y constitucional del Derecho de las Familias y que permea al tema de determinación a la capacidad y las figuras tuitivas. Incluso es

indiferente a las cátedras que en todo caso en determinados casos lo harán con mayor profundidad, además los contenidos por ellas enseñadas y ampliados en función de lo que plantea el *curriculum* formal son similares y coincidentes – superponiéndose incluso- con Derecho Civil I.

A su vez, notamos que tanto en el plano del *curriculum* formal como del real hay deudas pendientes, una de ellas el tema de derecho a la ancianidad que es un contenido transversal a varias asignaturas y que el reclamo de ser incorporado como tal surge de ya desde las Primeras Jornadas Nacionales de Enseñanza y Aplicación del Derecho de Familia realizadas en 1994, organizados hace más de 20 años, y de una investigación de la fundación Retoño (1994)⁴⁸. Esta última, entre sus resultados, menciona por ejemplo la crítica al tiempo dedicado a la enseñanza- aprendizaje a esta problemática cuando en el campo del ejercicio liberal no es de lo más frecuente (CARDENAS 2012) y nos obliga a repensar los criterios utilizados para la selección de contenidos y si solo pueden hacerse en base a lo que requiere un perfil profesionalista sin tener en cuenta una visión más integral comprometida con los derechos humanos.

c) Estrategias de enseñanza

Tal como anticipamos las estrategias de enseñanza resultaron uno de los aspectos donde más se explayaron los/as entrevistadas, encontrándose coincidencias con lo planteado por los docentes entrevistados de Derecho Civil I y confirmando lo expuesto por GONZALEZ y CARDINAUX (2009) y las ponencias presentadas en las Jornadas de Sociología Jurídica hasta 2010 (como lo plantean GONZALEZ, LISTA ET AL, 2011) en cuanto a la tradición y el protagonismo de las clases magistrales en la enseñanza de las facultades de derecho y en especial de la FCJyS. Modelo de clase expositiva mayormente asociado a un modelo de educación bancarizada donde los/as estudiantes reciben el conocimiento (FREIRE 1970, 2015b) –e incluso resaltado por uno de los/as entrevistados (D7)- y que en las comisiones coexiste con otras estrategias docentes. Clase magistral que incluso es reinterpretada y reformulada por uno de los/as docentes, D7, quien plantea como parte de ellas:

.....El concepto de la clase, debe ser un concepto dinámico de clase, no un concepto estático, sea que la clase sea teórico, sea que la clase sea práctica, el

⁴⁸ Investigación donde se utilizaron encuesta dirigida a 1149 abogados/as de todo el país, elegidos por sorteo, y que fue contestada por 354: 200 correspondían al Poder Judicial, 150 a abogados en ejercicio de la profesión y 54 a docentes universitario que ejercen en el ámbito del derecho de las familias.

concepto siempre tiene que ser dinámico, del docente hacia al alumno, del alumno para que pueda participar si quiere participar, tampoco la obligación del alumno a participar, es una invitación que el docente al alumno para que pueda sentirse parte de la clase. Porque si no el alumno va a su casa y al docente lo ve por una pantalla, ...para mí hay que valorar más el uso del pizarrón más que del *power point* porque en el uso del pizarrón puedo desplegar el conocimiento, y a medida que lo voy transmitiendo, lo voy pasando, El docente con tener los conceptos o palabras claves que son los que el tiene que transmitir al alumno, en la metodología del razonamiento, no en la memoria, si yo utilizo palabras claves... luego, si luego de la clase si necesita que los alumnos retengan conceptos que se dio en la clase, yo puedo tener un *power point*, al efecto de dárselos, con una especie de resumen de la clase que di...

Clases matizadas con un elemento distractivo y que sirve para distender para lo cual proponen el uso de anécdotas, donde además del uso del pizarrón puede existir el apoyo de los *power point* (D7 y D10). Otros/as docentes (D9 y D10) en pro de generar un ambiente más informal, ameno y cercano con los/as estudiantes permiten y/o promueven el mate, elemento de la cultura argentina que habilita la socialización, especialmente de cara a el aprendizaje y el trabajo para resolver los casos prácticos.

Rompe respecto de la enseñanza propuesta con un gran protagonismo de las clases expositivas, la cátedra II, con un modelo de educación más cercano a la educación emancipadora (FREIRE, 2015) al trabajar todos los contenidos de las asignaturas, incluyendo los de restricción a la capacidad y figuras tuitivas, a través del método de casos. Método que forma parte de una tradición que caracteriza a la cátedra históricamente ya que su mentor ABEL FLEITAS ORTIZ DE ROSA, fue uno de los primeros en introducir el método en la enseñanza del Derecho de las Familias en la Facultad de Derecho de la UBA y posteriormente de la UNLP donde fue profesor titular de Derecho Civil V, elaborando uno de los primeros libros de casos en la asignatura (1996). Método con el cual los/as mismos/as docentes entrevistadas de la cátedra (D8 y D9) aprendieron la materia – junto a cientos de estudiantes y docentes-, y que en palabras de las docentes, se enamoraron del método de enseñanza y aprendizaje de la materia a través del mismo.

Modelo en el que una de las entrevistadas, D9, destaca el papel del afecto hacia los/as estudiantes como un componente fundamental propio de la filosofía y el modelo pedagógico que considera a la educación un acto de amor. Ello consonante con el postulado de “que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo y que los

hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (FREIRE 2012, 19) y que la educación resulta una práctica de la libertad Tal como es planteado por una de las entrevistadas, D9:

...otro gran valor que le apporto tanto (nombra a dos ex docentes de la cátedra que fueron sus docentes), es cuestionar al docente, refutarlo, el que el docente no siempre tiene la verdad, que el alumno le puede enseñar al docente y para mí son los ejes fundamentales... eso del método de casos no lo cambiaría por nada, porque hace a la manera de entender la materia, porque hace cuestionarte al derecho, porque eso es algo que se los digo en la primer clase, ustedes no vienen a sentarse y escuchar, ustedes vienen a sentarse y entender y a interactuar con el docente, porque el derecho tiene más de una arista posible, y a pensarlo desde que punto de vista y depende del caso que tengan enfrente, si un día les toca, pueden estar de la vereda A y otro de la vereda B, y otro les puede tocar juzgar, pero fundamentalmente acá no enseñamos a ser jueces, sino enseñamos a ser críticos, porque , siempre decimos: jueces van a ser el 4-5 % de estudiantes que se reciban, la mayoría de ustedes se va a dedicar o al derecho contradictorio, o a la mediación, o al arbitraje, o a la gestión pero no se van a dedicar a ser jueces y si en esta facultad se les enseña siempre a pensar como jueces, porque es una visión, y si usted fuera juez, como resolvería esto? Y en realidad no es como resolvería, sino como plantearía....

Complementario a ellas, nos cuenta otra de las entrevistadas

D8... en realidad la continuidad fue desde la misma cursada, o sea, desde la materia en sí, que obviamente me encanto, la metodología de enseñanza, nosotros utilizamos en la cátedra el método de casos, entonces, me cautivo las dos cosas, la materia y la forma de enseñanza y es una metodología que requiere mucho compromiso docente....

KA:.... *Ya que estamos hablando del método de casos ¿Es la única estrategia o se combina con otras más o me lo podrías ir ampliando?*

D8: No, es la estrategia principal, si te digo que la única es mentira, en realidad lo que más cuesta es insertar el método en alumnos que están en cuarto año, que vienen con una forma de estudiar absolutamente distinta, entonces el método es ese, entonces se complementa con otro tipo de apoyo para los alumnos, la verdad es que cuesta muchísimo, sobre todo en el primer trimestre cuesta muchísimo que se adapten, entonces, por ejemplo las clases de titular también existe el método de casos, pero hay un poco más de aporte teórico y acompañamiento teórico, pero la base siempre es el caso, nosotros le damos para abordar determinada problemática,

previo, con carácter previo, que resuelven en la casa, que en la clase se corrigen, y la idea es que nosotros seamos una guía en el proceso de aprendizaje eh... y eso a veces requiere hacer un tipo de párate y dar algún tipo de explicación teórica pero no son lo que nos caracteriza, a veces las clases del titular, por una cuestión del número de alumnos, pero siempre el disparador es un caso, que hicieron previamente en su casa, que no encontraron las respuestas, que pasaron por pensar, razonar, problematizar, buscar jurisprudencia y llegar a la clase y darse cuenta de que hicieron todo mal, y entran en crisis y a partir de ahí, surge el verdadero proceso de enseñanza, para mí, pasa por, no es por el profesor que se pasa hablando dos horas de teoría y el alumno copia y copia y llega al momento de parcial, y repite, escupe, y la idea es que el proceso de aprendizaje pasa por el alumno.. y la verdad que nos ha dado buenos resultados desde la propia devolución, repercusión, más allá de que al principio nos odien y que no somos una cátedra muy marketinera y que tampoco tenemos muchos alumnos eh porque requiere muchísimo esfuerzo, por lo menos un esfuerzo sostenido durante toda la cursada, por lo menos, los que se animan a hacer la experiencia, la verdad que lo agradece, yo no conozco otra forma, no puedo pensar otra forma...

Entrevistadas que cuentan también las dificultades que encuentran los y las estudiantes porque es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que pese a estar en el quinto año de la carrera, ya afiliados en términos de VELEZ (2005), no se encuentran preparados, jugándose muchas emociones en torno a los primeros fracasos que se producen en los/as estudiantes antes las dificultades al resolver el caso. A ello se suma la motivación y el compromiso que requiere por parte de los/as docentes y los resultados que da, en el sentido de la resistencia de los/as estudiantes a elegir una cátedra con dicha forma de trabajo y superar las dificultades que al principio presenta y que requiere un rol activo y participativo de los/as estudiantes. Modelo de enseñanza aprendizaje “que posibilite a el hombre (o la mujer) para la discusión valiente de su problemática – ya que nadie es totalmente ajeno al derecho de las familias por nuestra propia organización social -⁴⁹, de su inserción en esta problemática que lo advierta de los peligros de su tiempo” (FREIRE 2004, 84).

Modelo de enseñanza que se busca presentar a los/as estudiantes situaciones concretas (compartido por D6, D7,D8, D9, D10 y D11), cercanas a la vida real, o bien de personas y casos públicamente conocidos (D9 compartido por D10) para buscar una mayor cercanía con los/as estudiantes y que incluso puede no ser un caso armado en sí,

⁴⁹ Lo escrito entre guiones nos corresponde.

sino provenir de un caso jurisprudencial o una producción audiovisual (D9). Casos que según en cátedra y/o comisión que se implementen, reciben explicaciones posteriores cuando son puestas en común las soluciones como sucede en la cátedra II, cuyos casos no se resuelven solamente con el CCyC sino que requieren mayor investigación o bien pueden recibir explicaciones previas (D6, D7, D10 y D11) y resolver solo consultando el CCyC. Casos que pueden ser realizados tanto en las clases (D10 y D11) e incluso proponen otro modelo del dictado de clases, especialmente acentuado en una comisión donde tienen 4 horas de cursadas seguidas (D10) donde los casos prácticos conviven clase a clase con la exposición teórica de la docente, exposición teórica que en casos puntuales es realizada por los/as estudiantes tal como nos comenta la docente D11.

Acompañado a esta estrategia se encuentra el uso de jurisprudencia tanto como parte de los contenidos como para conocer como fue la práctica o aplicación en torno a determinados casos o bien para el planteo de casos, siendo utilizada por los mismos docentes con diferentes finalidades según el tema o la propuesta a realizarse. Jurisprudencia que generalmente, inclusive para la temática de determinación a la capacidad y figuras tuitivas, es proporcionada por uno de los/as docentes vía grupos de facebook o cátedras virtuales, salvo en una ocasión, respecto de la docente D6, quien propone y solicita a los/as estudiantes que busquen un fallo que “los movilicen” sobre adopción

... y que ellos mismos se pongan de acuerdo en no repetirlos y fue extraordinario, y fue extraordinario como cada alumno tomo como propio, y en la institución de la adopción donde hay tantos prejuicios en los conceptos, y en salud mental también, ellos fueron buscando fallos, de adoptabilidad, de consentimientos de la progenitora, sumamente ricos para poder explayar...

Existen dos estrategias más señaladas por los/as docentes, la recuperación de experiencias, tanto en el caso de los/as estudiantes (D6), así como parte de la enseñanza práctica promovida por la trayectoria y/o experiencia laboral o académica de los/as docentes que es señalada como un aporte (D6, D7, D9 y D11), coincidente como fue planteada por uno de los docentes de Derecho Civil I, D4. Otra de las experiencias que aparece es la realización de una monografía que comenta D10, pero con particularidades que rompen a la manera tradicional de realizarse monografías ya que plantea:

... todos saben hacer una monografía, son expertos en monografía... si hacen una monografía el tema les pasa sin tamiz viste, hacen, en cambio en esto, además que

no tiene que ser una monografía, tiene que incluir al menos una entrevista, alguien que no tenga que ver con la facultad, o si pero no desde el lugar, y también los temas que elegimos, se terminan como comprometiendo mucho con el tema que están abordando y en definitiva, las producciones son buenísimas y la evaluación como que pierde sentido porque los caminos, porque estuvo buenísimo el camino, pero eso lleva mucho trabajo, de monitoreo, de tutoría, si, está buenísimo.

A diferencia de lo que acontece en Derecho Civil I, además de la clase expositiva existe mayor variedad de recursos didácticos, ello se puede deber por un lado a la ubicación de la materia en el plan de estudios donde la cursan y aprenden estudiantes ya afiliados institucionalmente, próximos a graduarse en algunos casos y con experiencia laboral. También podría deberse a la mayor formación docente que encontramos en la muestra de docentes o simplemente con la tradición de las cátedras y las asignaturas, lo que no quita la posibilidad de seguir pensando y cuestionando los modelos de enseñanza y aprendizaje existente, su fundamentación política y la posibilidad de pensar en innovaciones, en ambas asignaturas, e incluso una articulación entre los/as docentes de las mismas.

d) Presencia de perspectiva de género

Efectuadas las mismas pregunta que a los docentes de Derecho Civil I en torno a la incorporación de la perspectiva de género a toda la materia y en particular al tema de salud mental, a diferencia de lo acontecido en relación al *curriculum* real sobre la enseñanza de Derecho Civil I, aquí las respuestas no fueron tan homogéneas y la resistencias a la incorporación de la perspectiva de género menores. No obstante ello y los diferentes alcances las respuestas, lo interesante es que en ningún caso tuvimos que explicar la pregunta, lo cual denota un mayor grado de familiaridad o conocimiento en la temática que no implica por si sola su enseñanza, ni la profundidad con la que se conoce, aplica o explica el tema. Encontramos tres respuestas (D7, D8 y D10) donde los/as docentes hacen referencia a que dicha perspectiva se enseña cuando se da el tema violencias y que antes se daba también cuando se abordaba el tema de las mujeres casadas (D7) hoy con la equiparación de derechos excluido de los programas. En su palabra lo plantea:

Hoy la perspectiva de género dentro de lo que es la familia toma relevancia, nada más, nada más no, en mayor medida en lo que es violencia de género, apuntalar esa

situación, porque la violencia de género surge como respuesta a los avances que la mujeres han tenido en este ultima tiempo. Entonces al haber una avance de la mujer, en materia jurídica, lo que el derecho tiene que tratar de evitar son las consecuencias fácticas de este avance de la mujer. Violencia siempre sufrió la mujer lamentablemente, y en peor medida, hoy lo que vemos es que la mujer a avanzado jurídicamente y fácticamente es otra posición es la que la mujer tiene dentro de la sociedad, se debe hacer un estudio amplio, que repercusiones tuvo el avance de la mujer, dentro de la sociedad, dentro de su rol de persona y con iguales derechos que un hombre, entonces el derecho está estableciendo cupos para las mujeres en las listas políticas, a ver...las mujeres tienen los mismos derechos que un hombre, ¿cómo van a establecer cupos?, pero se establecen cupos, porque de otra manera le machismo seguiría ganando ese lugar que la mujer debería tener, entonces se hace, propone andamiaje para que la mujer sostenga ese avance que ha tenido y la situación dentro de lo que es la violencia de género ¿Y la violencia de género no abarca a los varones si los varones también sufren agresiones? Está bien, los varones puede sufrir agresiones por parte de las mujeres pero acá lo que se trata de sostener es el avance que las mujeres están teniendo, y el freno del hombres hacia las practicas de violencia habituales que tiene contra la mujer. Generalmente, esas prácticas de violencia, son ante situaciones donde la mujer quiere imponer su postura natural, que es la de personas con iguales derechos que él, y le dice “ vos me vas a hacer la comida”, “no”, pun, cachetada. No, “quiero tener sexo”, “no, no quiero” la violenta, entonces esas cuestiones tenemos que tratar. La mujer tiene la autodeterminación para decir que no, no es como en siglos atrás o en la época medieval que él iba se acostaba, tenía que abrir las piernas porque no le quedaba otra, estaba el debito conyugal, mal entendido, que tenía que someterse a los deseos del hombre, entonces la violencia, las tácticas para contener esa violencia de género, sirven para sostener ese andamiaje.

Como debilidad del planteo del docente nos encontramos que violencia es un tema que en los programas de las cátedras I y II, -ya que no consta en el programa de la cátedra III o sea en el *curriculum* formal pero si surge del *curriculum* real tal como surge de las entrevistas y denota que es un tema abordado- y como contenido es abordado al final del programa. Verlo al final de los temas de familia dificulta transversalizar esos contenidos al resto de las instituciones del derecho de las familias y acotarlo solo a violencias es reducir sus alcances e importancia

En una posición en cierto punto común, otra de los/las entrevistados/as plantea

Lo que pasa es que la perspectiva de género es una perspectiva, no es algo enseñable, hoy vamos a ver género, es algo que permanentemente lo vas viendo, hay institutos que te permiten a vos poder brindar herramientas, creo yo, que te permiten brindar herramientas para pensar la perspectiva de género como algo, eh verificable concretamente, que se yo, hoy estuvimos hablando de la familia nuclear y de la revolución industrial y porque el ideal de la familia nuclear llevaba aparejado una mujer ama de casa y cuáles eran los costos justamente, este imaginario popular, represaba para los derechos de las mujeres, ahí tenes una posibilidad, sin hablar de género, sin decir hoy vamos a hablar de cuestiones de perspectiva de género, y hablar cuestiones vinculadas con el género, necesariamente cuando hablas de violencia, de género aboradas violencia de género y enfocas en el género o la diferencia de género es una problema estructural que te permite entender porque hay tantas mujeres que se mueren, pero cuando hablas de responsabilidad parental, de cuidado personal y hablas de las cargas familiares del hogar, necesariamente estás hablando de género también cuando la mujer este, tiene como una doble jornada laboral a diferencia de los hombres, creo que la perspectiva de género se aborda a lo largo de toda la cursada, haciéndola explicita en determinados momentos pero teniendo una mirada muy particular del derecho, como reproductor de estos estereotipos patriarcal, no es que tenemos hoy hablamos de género...(D10)

Docente que señala como la perspectiva de género es dada en toda la materia no obstante no ser explicitada, aclarado o fundamentado normativamente así como tampoco dándole autonomía al tema, a su enseñanza o a la bibliografía que se recomienda. Otra de las entrevistas, D9, en igual sentido, afirma darle perspectiva de género a los contenidos de derecho de las familias que enseña, pero también señala que no es especialista en ello y por lo que surge de la entrevista no realiza un abordaje teórico en particular de la perspectiva de género en sí misma y ayuda a la incorporación de dicha perspectiva una de sus auxiliares más vinculada con la militancia feminista.

Perspectiva de género que otra de las entrevistadas, D6, plantea que es brindada y reforzada especialmente por la presencia de una de las adscriptas quien si explica las nociones básicas de la perspectiva de género, partiendo por ejemplo de los conceptos de género y sexo, lo cual atraviesa a toda los temas que dan a su cargo, tanto la docente con comisión a cargo como dos de sus auxiliares, no así otros dos auxiliares, que no la dan.

...Nosotros tenemos (la auxiliar) tiene una cuestión de posicionamiento y explica muy bien lo que es el tema de género y qué nosotros tratamos de incorporar eso, de que el sexo no existe más, no es que no exista más, está mal expresado, sino

que jurídicamente no se debe hablar de sexo, sino de género, entonces tratamos de explicar porque determinadas cuestiones suceden y rebatir determinados argumentos muy simplistas del alumno, por ejemplo, nosotros, por ejemplo, cada vez que hablamos de roles, el alumno piensa que la madre es la madre, entonces tengo la experiencia de alumnos padres que explican que, el ejemplo, más llamativo, que él estuvo en el momento del nacimiento, que corto el cordón umbilical, sin perjuicio, de eso, su hija llama, cuando quiere algo, a la madre, entonces nosotros le explicamos que eso pasa porque la primera vez que su hija, la primera vez que llamo a un papa, ¿quién se levanto? La madre, la segunda vez, la madre, la tercera llamo a su madre, no porque la niña creyera que su madre iba a evacuar las necesidades más que su padre, sino porque era la que se levantaba, entonces todo el tiempo hacemos estos juegos, explicándole, destruyendo, lo que ello tienen connotado para algunas cuestiones. (D6)

Perspectiva de género que es abordada por otra de las entrevistadas, D11, en este caso provista de las normativa de la cual emerge y en virtud del cual señala las dificultades que se encuentra, tales como

KA: y vos ahí me hablabas del cuidado personal y de en quien recaía ¿Hay alguna relación entre la perspectiva de tu comisión, la cátedra y la perspectiva de género? ¿Se enseña algo? ¿Cómo?

D11: Si , siempre estamos, no solamente en este tema, lo estamos mostrando, lo que no podemos trabajar, por ahí los chicos, no tiene por ahí el vocabulario, la terminología específica porque lo primero que hay que tratar de explicar y porque hablamos de perspectiva de género. Y un chico que no tiene el concepto ¿Qué hablamos cuando hablamos de perspectiva de género? Convengamos que en nuestra facultad, hablamos siempre de convenciones de derechos humanos, pero hay algunas que están absolutamente..., notamos que en nuestra comisión que es la primera vez que escuchan hablar de la CEDAW, se habla del pacto de San José de Costa Rica, de la Declaración de Derecho del Hombre, pero la CEDAW prácticamente es una convención muy desconocida...

A diferencia de lo que sucede con Derecho Civil I respecto de las resistencias y el conocimiento de la perspectiva de género, en la enseñanza de Derecho Civil V es menor incluso existiendo avances en el plano del *curriculum* real más que del *curriculum* formal, con presencias, profundidades y certidumbres más claras en las cátedras I y III, que en la cátedra II, que si bien se focalizan o encuentran como puerta de entrada la temáticas de las violencias tienen no ahondan en la transversalización de la perspectiva al tema de salud mental, ni en la enseñanza, con el componente teórico y práctico de la

misma como contenido autónomo y a su vez transversal de todas las instituciones del derecho de las familias.

e) Contenido de las ciencias sociales, interdisciplina, y referencias bibliográficas

Realizando idéntica tarea en el análisis de aquello que acontecía en Derecho Civil I, indagamos aquello que sucedía en Derecho Civil V, sus similitudes y diferencias reforzado por la emergencia de una mayor presencia de la interdisciplina también formo parte de las conclusiones de la investigación de la Fundación Retoño y de las primeras Jornadas Nacionales de Enseñanza y Practica del Derecho de Familia (CARDENAS, 2012). Abocadas al análisis de entrevistas, interpelados sobre si se utiliza material de las ciencias sociales, dos docentes (D6 y D10) afirmaron que sí. En el primer caso se utilizaba puntualmente cuando daban el tema violencia mientras que la segunda entrevistada nos daba el ejemplo de un texto de un organismo internacional sobre la familia en la revolución industrial como parte de la bibliografía de la primera unidad relativa a la familia pero ninguna de las dos afirmaron utilizar este textos referentes a las ciencias sociales para el resto de la materia como *habitus* así como tampoco para el tema concreto de salud mental.

Debemos señalar al respecto que dicha respuesta resulta tanto de la pregunta explicita realizada en algunas entrevistas así como también del análisis de las respuestas en torno a la bibliografía utilizada donde la ausencia de referencias nos hace deducir la falta de uso, porque de lo contrario formaría parte de las respuestas de los/as entrevistadas. En este caso vemos que los hallazgos no son diferentes a los producidos en Derecho Civil I y nos permiten entrever que dentro del campo del derecho civil no existe una presencia de las ciencias sociales sino mayormente de la dogmatica jurídica, tal como era señalado por LLEWELIN (2003) y HERRERA (2016) en cuenta la enseñanza compartimentada y alejada de las ciencias sociales.

Ello, nos invita a pensar si se mantiene en más campos o asignaturas y/o se revierte o incluso resulta generalizable a la carrera, pero no resulta un hallazgo menor en la medida de que hablamos de dos asignaturas con muchas posibilidades de trabajar y utilizar contenidos y bibliografía de las ciencias sociales que enriquecerían la formación de los/as estudiantes, especialmente en el tema de restricción a la capacidad. A su vez, nos lleva a formular nuevas preguntas , y que consideramos que carecemos de indagación exhaustiva con cruce de variables que nos permita indagar y explicar al

motivo de ello. Creemos que en principio se podría sustentar en hipótesis vinculadas a la falta de formación de los/as docentes en ciencias sociales, en las posibilidades de su incorporación en función del tiempo y la formación de los/as estudiantes, o como reverso, en la fuerza de la tradición apegada a la dogmática jurídica tanto en el plano del *curriculum* formal como el del *curriculum* real.

En relación a la interdisciplina solamente es mencionada en tres de las seis entrevistas pero con diferente sentido y brindando respuestas heterogéneas. Remarcamos que al igual que lo que ocurre con las ciencias sociales fue una pregunta expresa en algunas oportunidades y en otras no, aunque es un tema que podría aparecer tanto cuando nos explicaban los contenidos y que incluyen a la interdisciplina como forma de intervención, las estrategias de enseñanza y/o la bibliografía, y como la misma no apareció, lo consideramos una negativa. En uno de las oportunidades D6, específicamente para la temática de salud mental y que desconocemos si es trasladable a otras temáticas, más allá de violencia donde si afirma utilizar material de las ciencias sociales, surge asociada con las estrategias de enseñanza y la práctica. En este caso la docente recupera, considerando valioso su experiencia profesional, y también el tipo de enseñanza que propone con estudiantes como sujetos activos que puedan cuestionar y aportar en sus propios conocimientos, tal como queda plasmado en sus palabras.

Pero en ese tema de estructura, los trato de preparar como operadores judiciales para que vean todo lo rico del proceso, y cuestiones, una cuestión muy importante que nos da la ley de salud mental, es la interdisciplina de la mirada de la salud mental, esos es muy importante. He tenido entre el alumnado, a veces, acompañantes terapéuticos, o personas que ejercen la representación legal de las personas con restricción a su capacidad, entonces, trato, que en la clase se enriquezcan con esas experiencias, con una mirada del Melchor Romero, a todo lo que es la institucionalización de las personas con padecimientos mental. (D6)

En otro de los casos, D9, la docente manifiesta que en una oportunidad convoco a una asistente social para que contara su práctica en torno a problemáticas que afectaban a las familias y que le gustaría seguir realizándolo e invitando a psicólogos y psiquiatras para que cuenten su experiencia en el trabajo con la salud mental, y en el último caso, D11, plantea que la interdisciplina aparece como parte de los contenidos, en el plano del deber ser, afirmando que “ podríamos pasar horas y horas hablando de Interdisciplina” pero que encuentra muchas dificultades de su puesta en práctica.

En tal sentido notamos que el abordaje de la interdisciplina como contenido y habilidad de trabajo a aprehender en primer lugar no cuenta con bibliografía en segundo lugar no existen actividades ni estrategias de enseñanza a tal fin, que incluyan a estudiantes y/o profesionales de otras disciplinas. En contraposición los/las docentes consideran satisfecha dicha enseñanza con prácticas aisladas tales como recuperar experiencias, explicarla y criticar su puesta en práctica o bien trayendo al aula, en primera persona, conocimientos y experiencia de otros campos. Hallazgos similares a los encontrados en Derecho Civil I, con el agravante que los/as estudiantes se encuentran cercanos a la graduación y posiblemente, se egresen sin esa habilidad y o bien, reproduzcan ese trabajo aislado y autosuficiente con el derecho o no sepan cómo enfrentarse a ámbitos laborales interdisciplinarios y que requieren de un trabajo a tal fin para resultar garantes de los derechos humanos de las personas con discapacidad o padecimientos mentales.

Al igual que lo que sucede respecto a Derecho Civil I, en cuanto a las referencias bibliográficas todos los/as entrevistados señalan manuales, pero en este caso en su mayoría posteriores al CCyC – dos de los cuales están elaborados por integrantes de las cátedras y coordinados por su titular, mientras que una tercer cátedra se encontraba al momento de la entrevista en el proceso de elaboración-. Además se recomiendan y utilizan los tratados y códigos comentados, estos últimos que operan como bibliografía general de la materia, sumados a los artículos de doctrina y jurisprudencia, o sea productos secundarios de la investigación, con la aclaración de que si son previos al CCyC deberán realizar un cotejo con el mismo. De hecho una de las docentes (D6) señala que en relación a los temas ellos van sugiriendo bibliografía puntual (siguiendo a determinados autores/as o bien el uso de doctrina y jurisprudencia específica) y otra docente (D9) manifiesta su deseo de incorporar de cara a ese año cuadernillos teóricos práctico elaborado por organismos internacionales y/o ONGs para la enseñanza del tema capacidad jurídica.

Otra de las coincidencias en D7, D9, D8 es el uso de TICs, sea *facebook* o cátedras virtuales, para compartir tanto sean artículos de doctrina como jurisprudencia con los/las estudiantes, siendo coincidente con Derecho Civil I la ausencia de bibliografía de las ciencias sociales y el uso de material audiovisual como parte de los recursos del aprendizaje

Entre las entrevistas, coincidieron todos los entrevistados en cuanto a que los/as estudiantes tiene libertad en cuanto a la elección de la bibliografía, señalando dos de los

entrevistados (D8 y D11) la dificultad en acceder a las bibliografía por los altos costos de la misma y las transiciones que pasaron cuando recién sancionado el CCyC. Además no existía manuales acordes y que fueron ellos quienes tuvieron que armar las referencias bibliográficas, sobre la marcha, tema por tema, en función de las publicaciones existentes que eran pocas y las que iban saliendo a lo largo de la cursada. No obstante lo cual, la bibliografía se encuentra compuesta exclusivamente por productos secundarios de la investigación, desprovisto de productos primarios generándose las mismas preguntas que se presentan en relación a Derecho Civil I.

f) Vinculación con la investigación y/o extensión

Tal como fue el análisis que realizamos respecto del *curriculum* real en torno a la materia Derecho Civil I, en relación a Derecho Civil V indagamos la vinculación con algunos de los proyectos de investigación y/o extensión mencionados. Al igual que lo que sucedió con Derecho Civil I la respuesta fue unánime y rotunda, no existe ningún tipo de vinculación. En igual sentido a lo sucedido en Derecho Civil I, si la investigación y la extensión apareció en las entrevistas fue por las actividades de investigación (D7, D8 y D10) de las que habían formado parte, o de las actividades de extensión en que habían participado o participan (D6 y D10).

Nuevamente en las entrevistas surge que la investigación está asociada o bien a la realización de las monografías que forman parte de las estrategias de enseñanza (D10) o de las actividades prácticas (D6, D7, D8 y D10), ello independientemente que los/as docentes manifiestan a la investigación como parte de sus actividades de formación docente de cara a las clases (D6 y D7). En contrapartida la extensión aparece en dos oportunidades (D6 y D10), en el primer caso cuando la docente busca conocer entre los/as estudiantes si alguien participa en algún programa y recuperar su experiencia, interpretación opuesta a la que como aparece en Derecho Civil I donde se considera una actividad post carrera, pero teniendo en consideración igualmente que los/as estudiantes de Derecho Civil V ya se encuentran afiliados/a a la FCJyS, algunos/as próximos a graduarse. En la otra oportunidad que aparece es asociada al proceso de elaboración de la monografía, la cual debe incluir trabajo de campo para

conocer que sucede en la realidad, momento en el que, los/as estudiantes, consultan en los programas de extensión y/o terminan incorporándose a ellos.

En palabras de una de las entrevistadas

D10:pero la investigación, no en un concepto escéptico de investigación, investigar en la comodidad de tu casa, textos escrito por un montón de gente famosa, sino investigación de eso que pasa en la realidad, los trabajos de investigación que decidimos llamarlos a propósitos trabajos de investigación tiene como objetivo poder visibilizar una realidad concreta, de un problema concreto del derecho de familia en la realidad, sacarlo del aula, los trabajos de investigación no se pueden hacer en el aula, y necesariamente tienen que hacerlos afuera y tiene que tener si o si una entrevista, primero tiene que buscar, hacer un recorte del tema, leer, tiene que ver cuál es el enfoque que le van a dar el informe de investigación y después tienen que proponer un entrevistado, el objetivo nuestro es que esos entrevistados puedan brindarles la realidad del problema, cuando hablan de violencia de género, en general, por ahí, la entrevistan a alguna de las coordinadoras del 911, coordinadoras de la línea de atención a mujeres víctimas de violencia de género o cuando hablan de niñez, el año pasado fueron a algunos hogares de cumplimiento de medidas excepcionales, esto es lo que queremos nosotros, que salgan, que el derecho pueda ser vista como esta herramienta que permita resolverle algunos conflictos, algunos problemas que se presentan en la realidad, es mucho más que.... No es solo investigación, es investigación desde otro lugar, es salir, desde el moverse, correrse, que termina pareciéndose a la extensión, viste siempre... el objetivo del trabajo monográfico tiene que ver con un aporte, un aporte a la resolución del problema y en general los pibes se copan haciendo es como una solución más comunitaria a algunos problemas y está bueno porque le ponen la mirada de cómo ayudar afuera o como abordar afuera y termina como mezclándose todo, la verdad es que nosotros apuntamos mucho a este trabajo de investigación y es como oxígeno el afuera, un ámbito academista que no es solo eso el derecho,

KA: *¿Y tienen alguna relación en particular con algún proyecto de investigación o extensión?*

D10: A veces sí, depende para que lado se desarrolle, esta buenísimo, depende para donde vaya y depende para donde enfoque el trabajo de investigación del alumno, a veces en niñez se han sumado al proyecto de Carola y han laburado con Carola⁵⁰ la

⁵⁰ En referencia a la Abog. Carola Bianco, mentora del proyecto de extensión Niñez, Derecho Humanos y Políticas Públicas.

situación de niños de la calle, depende un poco de la estructura problemática que le planteemos y el abordaje que ellos decidan a ser...

En cuanto a la investigación, notamos que al igual que nos sucedió con uno de los/as entrevistadas de Derecho Civil I hay una crítica a la manera de producir conocimiento propio en gran medida de la dogmática pero también en la producción teórica de la sociología jurídica e incluso de la finalidad de dicho conocimiento producido. Debemos reconocer que conociendo la trayectoria previa en extensión de dos de las entrevistadas esperábamos respuestas diferentes, lo cual no sucedió. No obstante lo cual tanto en D7, D9 y D10 hay una crítica y un señalamiento a las falencias de la formación en la facultad, por un lado por la falta de herramientas que se le provee a los/as estudiantes, por ejemplo en el campo de la metodología de la investigación, y que dificultan realizar investigaciones durante la cursada incluso con estudiantes avanzados (D7), en otro caso en las “facilidades” o “estímulos” para que los/as docentes se incorporen a la investigación y/o la extensión (D9), al igual que lo que vimos en uno de los entrevistados de Derecho Civil I y que en palabras de otra de las entrevistadas se resume de la siguiente manera:

KA: Cómo es la relación entre enseñanza y la investigación y/o la extensión, en tu cursada digamos? Si la hay...

D10: Mira, totalmente... eh esto es como la gran falencia de la facultad, nosotros... yo salí de la Facultad y me empecé a hacer extensión y fue como darme cuenta de un montón de cosas....

En resumen, la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión como tal es otra de las deudas pendientes.

g) Sintetizando

El capítulo que nos precede representa la consecución de todos aquellos objetivos planteados en torno al *curriculum* real y que implicaban conocer los contenidos que se enseñaban y las estrategias que se utilizaban a tal fin, la presencia o ausencia de perspectiva de género, las composiciones de las referencias bibliográficas, la enseñanza y la bibliografía en torno a la interdisciplina y las ciencias sociales o humanidades y la articulación entre docencia, investigación y extensión. A tal fin comenzamos explicando la metodología que íbamos a utilizar y lo que nos sucedió al momento de su puesta en práctica, con sus sorpresas y dificultades y que elegimos

incluir no solo porque nos pareció un aporte metodológico original del TFI sino también a partir de una idea de ciencia que le dé lugar a la novedad imprevistas y que explique su contexto de producción. Por ello es que posteriormente se hizo una breve referencia a al concepto mertoniano de *serendipity* puesto que como resultados de la investigación existieron hallazgos sorprendidos e imprevistos que nos obligaron a cuestionar y reconstruir nuestras preconiciones y prejuicios para poder explicarnos.

Posteriormente nos abocamos de lleno al trabajo de campo, primero en relación al análisis de lo que sucedía en Derecho Civil I y después en Derecho Civil V, organizando dicho análisis en base a las categorías teóricas tal como lo hicimos en relación al análisis de los programas. Tarea que posibilitó por un lado la trasposición entre *curriculum* formal y real y, posteriormente, la comparación entre los resultados buscados e inesperados en ambas asignaturas que fueron procesados y reflexionados a la luz de la teoría expuesta en los capítulos previos.

El *curriculum* real nos resultó más rico y dinámico que en el formal donde pudieron entrecruzarse la dimensión formal e institucional pero sobre todo la procedimental y la práctica, la dimensión particular del mismo y sus elementos políticos, culturales e ideológicos en torno a lo que se considera del Derecho y de su enseñanza. Tarea incluso donde nos enfrentamos con las limitaciones de nuestra investigación y múltiples preguntas que surgieron, nuevas, y que no pudieron ser respondidas pero que si forman parte de un diagnóstico previo para pensar intervenciones innovadoras. Ante ello nos espera la síntesis de todo el TFI que realizaremos en el capítulo que continúa.

Capítulo VII- Reflexiones y aportes.

I. Reconstruyendo los caminos del TFI

Tal como fue planteado en la introducción este trabajo de indagación exploratoria se proponía como objetivo indagar la relación existente entre el *curriculum* formal y el real en torno a la enseñanza de “los procesos de determinación a la capacidad por padecimientos mentales o discapacidad” en las materias Derecho Civil I y Derecho Civil V de la FCJyS de la UNLP, plan V. En el capítulo I acorde con los postulados epistemológicos y metodológicos propuesto hicimos una reconstrucción de nuestra trayectoria personal y relación con el tema para exteriorizar el lugar desde el cual investigamos. A continuación de ello describimos el problema de investigación en cuanto a la importancia social y jurídica de lo que implica la determinación a la capacidad jurídica en razón de padecer una enfermedad mental y/o una discapacidad mental y adelantamos las particularidades de su enseñanza fragmentada entre dos asignaturas, Derecho Civil I y Derecho Civil V del plan de estudios V de la carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP.

En tal sentido justificamos la elección de dicha temática para abocarnos a analizar los antecedentes existentes tanto en el plano de investigaciones teóricas como empíricas, adelantando parte del relevamiento realizado para este TFI entre diferentes fuentes de consulta obligada. Tarea donde explicitamos nuestro posicionamiento teórico desde la teoría crítica con perspectiva de género, lo cual nos conduce al objetivo general y los específicos de la investigación que se fueron desarrollando en los diferentes capítulos, los dos primeros teóricos y los tres últimos mayormente abocados a la investigación empírica, para concluir con una breve descripción sobre la metodología emplearse.

En el segundo capítulo explicamos dos de las categorías teóricas a utilizar tales como “determinación de la capacidad jurídica” y “perspectiva de género” y lo cual implicó un breve desarrollo teórico sobre el tema, del cual buscaríamos conocer su enseñanza en la FCJyS, en dos de las asignaturas donde era abordado, Derecho Civil I y Derecho Civil V. En relación al contenido “determinación a la capacidad jurídica” hicimos un pequeño recorrido de los cambios legislativos, abordamos algunos aspectos en torno a la capacidad jurídica de hecho y su restricción, el proceso por el cual puede

dar como resultado una sentencia que limite el ejercicio de derecho, y explicamos las figuras tuitivas.

Esta explicación sobre el contenido a indagar en su enseñanza sirvió para ampliar la justificación de la temática, sustentada en los derechos humanos en juego cuando se analiza la restricción a la capacidad en razón de una enfermedad mental o discapacidad y que hacen a la dignidad de una persona. Enfermedad mental y discapacidad que tienen importantes componentes sociales, que afectan a un número significativo de la población, invisibilizados, estigmatizados y a quienes se le tiene miedo, ya que proyecta en segunda persona, al menos, el miedo a la locura y también están atravesados por cuestiones de género.

Como complemento a ello, analizamos la perspectiva de género y la construcción como categoría desde los estudios de género que requirió del auxilio de autoras de la antropología y la filosofía para pasar posteriormente al análisis de la perspectiva desde el plano jurídico, sus fuentes normativas y la implicancia del mismo. Perspectiva que no se agota en su aplicación en el quehacer jurisdiccional, en la legislación o en las políticas públicas sino que debería alcanzar también a la enseñanza jurídica y lo que sucede en torno a ello, lo cual constituyó una pregunta de investigación y objetivo de este TFI.

Concluida dicha labor pasamos, en el capítulo III, al análisis de las categorías teóricas *curriculum* formal y *curriculum* real las cuales provienen del campo de las ciencias de la educación y fueron insumos aprendidos en diferentes asignaturas de la especialización en docencia universitaria, especialmente en la asignatura “Curriculum e innovación curricular” y que previo a entrar a ella requirió del conocimiento de la categoría *curriculum* con sus múltiples definiciones y corrientes teóricas de pertenencia, con los componentes de las mismas. Luego de la consulta de diferentes autores, seleccionamos la definición que brinda DE ALBA (1995) que supo reflejar la complejidad del mismo, en especial focalizando en la dimensión política y cultura que nos resulta afín al tipo de análisis que buscamos hacer, en especial por resultar afín a la teoría crítica y que es acorde a la politicidad de las facultades de Derecho tal como plantea KENNEDY (2004 y 2012).

En el capítulo IV, nos abocamos a conocer un campus jurídico en particular, la carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP y su plan de estudios V. Para lo cual recuperamos conocimientos de la asignatura “Dimensión sociopolítica de la Universidad” y también las investigaciones sobre enseñanza jurídica realizada en la

FCJyS de la UNLP encabezadas por GONZÁLEZ (2009 y 2014) y diferentes investigadores/as. Allí explicamos particularidades de la UNLP y en especial de la FCJyS como tribu (BECHER, 1993) como un anticipo y análisis de su historia y de sus trayectorias. Ello nos llevo a conocer el ideario fundacional de la UNLP y la vinculación entre sus tres pilares, la investigación, la docencia y la extensión y preguntarnos cómo funcionaba en la FCJyS, específicamente en la vinculación existente (o no) entre un proyecto de investigación puntual, “El acceso a la Justicia de las mujeres: violencia y salud mental” y dos proyectos de extensión “Clínica de Derechos Humanos” y “Clínica de Derecho a la Salud: VIH y salud mental”. Ello nos condujo a explorar las categorías teóricas que nos faltaban que tomamos de DAVOBE (2008), “productos primarios” y “productos secundarios” de la investigación.

Realizada dicha tarea indagamos algunas de las dimensiones estructurales y formales del *curriculum* el Plan de Estudios V de la carrera de Abogacía. Lo mencionado resulta una herramienta para conocer el programa institucional, las materias que los componían, sus características, la (ine) existencia de contenidos mínimos, la reglamentación respecto a los programas y las diferencias con el Plan de Estudios VI y que genera en la FCJyS un proceso de transición y muestra la fuerza de las tradiciones y la resistencia a las innovaciones. Transición que nos presenta además de los aspectos culturales, otros aspectos ideológicos, políticos y sociales que lo componen y exceden a la dimensión formal y estructural y hacen a la procedimental. Ello nos dio pie para analizar la reglamentación para la aprobación y vigencia de los programas de estudios y aplicando dichas pautas nos abocamos al análisis de las asignaturas Derecho Civil I y Derecho Civil V y sus programas

La normativa mencionada nos permitió cuestionar y analizar algunos aspectos de los programas que coadyuvaron y complementaron nuestros objetivos y hacen a las resistencias y disputas que se producen dentro del *curriculum*. Uno de dichos temas, por ejemplo, fue fecha de aprobación de los programas y si dicha fecha, por su actualidad o antigüedad, permitía o justificaba la presencia o ausencia de contenidos, tratados internacionales. A su vez examinamos el alcance de dichos programas en el estudiantado en función de la cantidad de estudiantes por cátedra y materia, para poner en evidencia el alcance cuantitativo y la justificación de este TFI.

Acto seguido, en el capítulo V se focaliza en el abordaje de los objetivos propuestos en relación al *curriculum* formal mediante el análisis de los programas de las dos asignaturas que abordan el tema determinación a la capacidad jurídica. Este buscó

cumplir con los objetivos de relevar en los programas los contenidos y la bibliografía que se utilizan para enseñar la restricción a la capacidad y sus figuras tuitivas, la presencia de la perspectiva de género, la identificación de las estrategias de enseñanza y la articulación entre docencia y los proyectos de investigación y extensión mencionados previamente. Para ello utilizamos un protocolo – de elaboración propia- que consta en el Anexo I. Análisis que incluyo además de aspectos formales, aspectos centrales tales como: a) los contenidos y la normativa, b) la presencia de perspectiva de género, c) la presencia de estrategias de enseñanza, d) la presencia de la interdisciplina y de contenido de ciencias sociales, e) la vinculación con la investigación y/o la extensión y por último la presencia dentro de la bibliografía de productos primarios y/o secundarios de la investigación. Dimensiones que posteriormente será traspoladas a análisis de la entrevista, estrategias metodológicas que nos permite acceder al *curriculum* real.

En el capítulo VI pudimos llevar adelante el resto de los objetivos, a saber: a) explorar cómo se encuentra plasmada la perspectiva de género en la práctica, b) identificar cuáles son las estrategias pedagógicas de los y las docentes para enseñar los procesos de restricción a la capacidad, c) Analizar la articulación entre la enseñanza de la temática y los proyectos de investigación y extensión sobre el tema que se ejecutan en la FCJyS y d) Comparar las propuestas programáticas con las manifestaciones de los entrevistados/as. Capítulo completamente abocado a la investigación empírica sobre el *curriculum* real y su comparación con *curriculum* formal, y que consta de una introducción en el devenir metodológico donde se explica no solo la metodología empleada que consistió en un muestra, intencionada, no representativa, ni probabilística compuesta por 11 entrevistas realizadas entre enero y julio de 2017 a docentes/as de Derecho Civil I y Derecho Civil V con representantes de todas las cátedras y asignaturas sino también como fue la ejecución de la misma y la presencia del *serendipity*. Hasta aquí la reconstrucción del TFI.

II. Hallazgos y aportes del TFI

Para pensar los hallazgos y aportes de este TFI resulta conveniente volver a las preguntas planteadas al comienzo del mismo y revisar si las mismas pudieron ser respondidas. Las inquietudes iniciales fueron ¿Qué contenidos se enseñan en relación a la determinación a la capacidad jurídica? ¿Cómo se selecciona la bibliografía? ¿Se aborda la perspectiva de género y su relación con la salud mental y la discapacidad?

¿Cómo? ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizan? ¿Cuál es la relación que existe entre la enseñanza y los proyectos de investigación y extensión que se llevan adelante en la FCJyS?. Preguntas que estructuran la exposición, previo a algunas aclaraciones.

Si algo debemos reconocer algo sobre este TFI es que sus objetivos resultaron demasiados y que en el devenir de cumplirlos nos topamos con una tarea más extensa de la esperada como puede verse en la extensión de las páginas que lo preceden. Quizás una de las dificultades y mayores aportes del TFI es una unidad de análisis que en conjunto con dos categorías teóricas como *curriculum* formal y real nos enfrentaron ante un campo amplio que sumado a nuestra curiosidad implicó un aumento del trabajo empírico propuesto, además de dificultades sobrevinientes como la accesibilidad a los programas y a las entrevistas.

Elegir un tema que implica dos asignaturas, con tres cátedras cada una tanto del *curriculum* formal como desde el real fue un desafío, sumado a la necesidad de consultar fuentes de diferentes campos del saber, tales como la dogmática jurídica, la sociología jurídica, la filosofía jurídica, la educación jurídica, metodología de la investigación, los estudios de género y diversidad, las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Ello implicó conjuntamente la síntesis de lecturas comenzadas desde hace más de seis años cuando iniciaba mi formación de postgrado – y que hacen a la extensión de la bibliografía-, además de nuevas lecturas y por sobre todo un juego armónico entre ellas pensando como categorías provenientes de un campo servían tanto para pensar como para ejecutar el plan, así como también para auxiliar en el estudio de un conocimiento. Por lo cual el TFI fue un desafío aun mayor que el de escribir una tesis sobre derecho.

Es por ello que los principales o primigenios aportes, incluso no pensados, resultan desde lo metodológico. En ese sentido no existían investigaciones empíricas que utilizaran además del análisis documental, entrevistas a docentes de Derecho Civil I y Civil V de la FCJyS. Ello implicó el análisis de seis cátedras pero solo en los aspectos atinentes al tema cuya enseñanza queríamos conocer, enriquecido especialmente por partir desde una metodología y epistemología feminista y desde un marco teórico del derecho feminista crítico.

Entre los aportes metodológicos se juegan los hechos nuevos que fuimos hallando en el devenir metodológico y que buscamos explicar además de las categorías de análisis primigenias. Este es un aporte ya que como bien explica ORTEGA (2000) retomando a MERTON, los hallazgos nuevos e inesperados generalmente quedan

excluidos de las investigaciones – a excepción de aquellas propias de la etnografía- perdiendo la posibilidad de ser conocidos y repensados para el diseño de nuevas investigaciones.

Asimismo existieron muchos desafíos personales que se pusieron en juego en cuanto a mi acceso al campo y vislumbraron las disputas de poder, la presencia de negociaciones e imposiciones que forman parte de cualquier *curriculum* que en el caso de FCJyS se encuentran en transición a causa del cambio de plan de estudios. Uno de ellos fue la tensión entre la distancia óptima y el extrañamiento necesario puesto en juego todo el tiempo en las entrevista a los/as docentes para evitar que la entrevista devenga una charla entre colegas, por mi carácter de docente de una de las asignaturas años atrás, pero procurando aprovechar la empatía que ello generaba y que habilitaba que los/as entrevistadas se abrieran en la entrevista. A continuación los aportes se organizarán en función de los objetivos específicos y las preguntas iniciales:

- Relevar los contenidos que se utilizan para enseñar la temática en los programas y la bibliografía recomendada.

En relación a este aspecto nos encontramos que en primer lugar el plan de estudios V no contaba con contenidos mínimos sino que los mismos formaban parte de la costumbre y de una trasmisión oral en la FCJyS quedando a merced del criterio y libertad de los/as docentes la selección de contenidos. Ante ello y luego de analizar la reglamentación en torno a los programas encontramos que no solo no se cumplía con la misma, ni con la actualización que se solicitaba a ella con posterioridad a 2009, así como la actualización sugerida cada cinco años. Ante ello, y frente a las múltiples modificaciones legislativas el único móvil para actualizar, en el caso de los programas actualizados entre 2015 y 2017, como lo verificamos en la oficina de Títulos y Programas de la FCJyS, fue la sanción del CCyC, código que históricamente comprendió unificadamente el contenido del Derecho Civil, resultando la reforma del plan de estudios indiferente.

No obstante ello, entre los programas como parte del *curriculum* formal siguen existiendo algunas superposiciones en cuanto a los temas. En virtud de la desactualización de algunos programas y según la trayectoria educativa de algunos estudiantes los conocimientos de la normativa actualizada y específica, que además del CCyC son la CDPD y la LSM, podría quedar fuera de ella, ya que no resulta nombrada

explícitamente por la mayoría de los programas. No obstante ello, en la trasposición del *curriculum* real la enseñanza y presencia de ella es mayor, aunque lejos está de darse un acabado abordaje de la temática, ya que en Derecho Civil V resulta una temática de las menos centrales ubicada al final del programa.

No obstante ello, la interdisciplina forma parte de las deudas pendientes del *curriculum* formal que solo lo menciona de manera “residual” pero que en el plano de *curriculum* real tiene un menor protagonismo aún. Similar a lo que sucede con los textos de ciencias sociales o humanidades, que salvo tres entrevistados/as, uno docente Derecho Civil I referido al tema aborto y dos de Derecho Civil V, en uno de los casos referido al tema violencias, son los grandes ausentes de ambos aspectos del *curriculum*. Ausencia que es similar a la de la bibliografía producto primario de la investigación, como tampoco existe una voluntad de incorporarla, ya que la mayoría de las referencias bibliográficas que pudimos indagar en ambos planos se encuentra compuesta casi en su totalidad por productos secundarios de la investigación, como manuales, tratados, artículos de doctrina.

- Explorar cómo se encuentra plasmada la perspectiva de género en los programas y en la práctica.

En relación a la perspectiva de género notamos múltiples resistencias especialmente en torno al *curriculum* formal y en el plano del *curriculum* real la permeabilidad es mayor en el caso de la asignatura Derecho Civil V. Notamos que en los programas de Derecho Civil I la única referencia a contenidos en torno a género es en relación a la ley de identidad de género que es más un tema de teoría *queer* que de los estudios de género y es uno de los aspectos que señalan los docentes entrevistados de dicha asignatura, mientras que otros señalan conexiones solo asociada a determinados temas, ninguno de ellos determinación a la capacidad jurídica.

En el caso de Derecho Civil V la permeabilidad es mayor en ambos aspectos del *curriculum* como adelantamos. Dos de los programas mencionan temas relacionados con género pero solo en torno al tema violencias, en ninguno de los casos nombrando su fuente normativa. Esto indica algo que nos confirmaron los/as entrevistas, no existe una enseñanza del tema como tal, con bibliografía y autonomía como contenido que implique una visión transversal de los contenidos, sino que salvo uno de los casos (D6)

es explicado en relación a determinados temas, unánimemente en el tema violencia, pero así como también asociado al tema del cuidado de los/as hijos/as.

- Identificar cuáles son las estrategias de enseñanza de los y las docentes para enseñar los procesos de restricción a la capacidad.

En este sentido notamos que pese a la necesidad de un abordaje y enseñanza de la interdisciplina que implica la determinación a la capacidad, las estrategias de enseñanza que se utilizan en si no difieren de las que se utilizan para la enseñanza del resto de los contenidos, si destacándose en dos docentes de diferentes asignaturas, D4 y D6, la importancia que le dan a llevar las experiencias de la práctica que tienen los/as docentes en función de su ejercicio profesional.

- Analizar la articulación entre la enseñanza de la temática y los proyectos de investigación y extensión sobre el tema que se ejecutan en la FCJyS.

En relación a este aspecto, la articulación es inexistente, ya que no existe una iniciativa sostenida ni institucional, ni por los/as docentes así como tampoco por los/as extensionistas y/o investigadores/as. Ante ello esperamos que este TFI sea un insumo, forme parte de un diagnóstico para pensar innovaciones educativas, utilizada por los/as docentes, los/as investigadores/as, los/as extensionistas o la institución, y para re pensar el *curriculum* desde un enfoque crítico, feminista, respetuoso de los derechos humanos y comprometido con la realidad social.

Anexo I

Protocolo de análisis de Programas de Estudio

- I. Fecha de aprobación y vigencia
- II. Fundamentación
- III. Objetivos
- IV. La organización del programa
- V. Lenguaje no sexista
- VI. Contenidos
 - a) Normativa
 - b) Terminología de los contenidos
 - c) Perspectiva de género
 - d) Referencias a la interdisciplinar o a contenidos de las ciencias sociales
- VII. Recursos didáctico
- VIII. Si hay referencias a actividades de investigación o extensión
- IX. Bibliografía y la presencia de productos primarios o secundarios de la investigación según la categoría de DABOVE (2008).

Anexo II-Protocolo de entrevistas

- Edad y género.
- Cargo y antigüedad del cargo.
- ¿Cuál es su trayectoria académica y profesional? ¿Cuál es su formación docente?
- ¿Qué cambios en los contenidos tiene la materia con el nuevo plan de estudios?
¿Cuáles son relación a las cursadas y a las mesas libres?
- ¿Cómo es el programa de la materia? ¿Desde cuándo está vigente? ¿Cómo fue su proceso de elaboración?
- ¿Cómo es la bibliografía que recomienda para la asignatura y en especial para este tema en el programa en las cursadas? ¿Para los estudiantes libres? ¿Ha variado con el tiempo?
- ¿Cómo se trabaja en el aula la materia y en especial, procesos de determinación a la capacidad ?
- ¿Qué contenidos se enseñan en torno al tema restricción a la capacidad por salud mental o discapacidad?
- ¿En qué momento de la cursada se da? ¿Cuánto tiempo se le dedica?
- ¿Cuál es la relación entre la enseñanza y la investigación o la extensión?
- ¿Cómo se enseña perspectiva de género?

Referencias bibliográficas

Ciencias de la educación

A-B

Alconada Pagliano J. P (2013). *La enseñanza de la Salud Pública en la Formación de Grado. Un estudio comparativo entre las carreras de Medicina de la UNLP, la UNR y la UNC*. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36071> (12/1/2017)

Andriola K. A. (2015). Ver, leer y escribir para formar investigadores/as. Trabajo final de la materia Problemática de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria. Inédito

Andriola K. A., Bruno M. y Leggeri C. (2012). Comparación de las prácticas de enseñanza de las asignaturas Derecho Civil I y Biología. Trabajo final de la materia Diseño de procesos formativos en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria. Inédito.

Angulo Rasco F. y Blanco N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Edición Aljibe.

Antelo E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del Estante editorial

Arone J. J. (2010). *La enseñanza de la Medicina Interna en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP*. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19414> (2/1/17)

Bain K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona. Gedisa.

Barba, L. A. (2013). Análisis de algunos diseños curriculares actuales desde la perspectiva de género. Ponencia presentada en las III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, La Plata, 2013. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41792> (1/3/2018)

Barraza A. (2008). Explicar o no explicar: esa es la cuestión. En *¿qué relatos publica la comunidad*. CAIE. Buenos Aires. Laboratorio de políticas públicas.

Barraza Macías A. (2010) *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México Universidad de Durango www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf. (12/12/2014).

Becerra García, M. G. y otros (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum. En Furlan A. y Pasilla M.A (coomp). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México D. F. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM.

Becher T. (1993). La disciplina y la identidad de los académicos. En *Pensamiento universitario*. Año 1, nro. 1, Buenos Aires, Ediciones Lembas.

Biggs J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea

Bourdieu P. y Gros F. (1990): Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión. En: Revista de Educación-Nº 292, Año 1990. Buenos Aires. Pág.417.

Britos, M. de P. y Schneider M. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las Culturas académicas en la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. Nº 1, noviembre. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.

C-D

Camilloni A. et al (1996) *Corrientes de enseñanza contemporáneas*. Paidós Bs. As.

Carli S. (2012). *El oficio de estudiante universitario*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Chiroleau A. et al (2012). *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines. Editorial de la Universidad de General Sarmiento.

Contreras J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras J. y Perez de Lara N. en: *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.

(2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de la libertad en la formación didáctica del profesorado. En Alliaud A. y Suarez D. H (coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. FFyL-UBA/CLACSO

Corea C. (2003). La destitución de la interpelación pedagógica en Corea C. y Lewkowicz I. *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires. Paidós

- Corengia A. (2006). Estado, mercado y universidad en la génesis de las política de evaluación acreditación universitaria argentina. Disponible en <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/09.pdf> (25/06/2014)
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigeiro G., Poggi M. y Korinfeld D. (comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Coscarelli M.R. et all (2003). Ficha de cátedra. “Institución y Curriculum”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Coscarelli M.R (2013). Ficha de cátedra “Innovaciones”. Seminario “Desarrollo e innovación curricular” de la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- Cristina I. (2010). La deserción universitaria en primer año. Análisis de la situación de los Ingresantes en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata a traves del estudio de caso: Introducción a la Botánica. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25798> (20/1/2017)
- Davini M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- De Alba A (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires. Miño y Davila.
- Días Sobrinho, José (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña. Conferencia regional de educación superior CRES-UNESCO, Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf (22/06/2014)
- Díaz Barriga A
(1997). *Didáctica y Curriculum*. Buenos Aires. Paidós
- (2005a). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de Acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en www.riic.unam.mx/01/02.../Evaluacion_CurricularAcreditacion.doc(25/06/2014)
- (2005b). Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Disponible en http://www.ort.edu.uy/ie/caes/riesgos_sistemas_acreditacion.pdf (18/06/2014)
- (2009). *Pensar la didáctica*. Capítulo 2. Buenos Aires. Amorrortu.

Diker, G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.

E-F

Edelstein G.

(1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Camilioni A. y otros. *Corrientes de enseñanza contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

(2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, N° 17. Buenos Aires. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

(2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En: Frigerio G. y Diker G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial. Bs. As.

Edelstein G. y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*, Bs. As. Kapelusz editora S.A.

Ezcurra A M (2007). El panorama en América Latina a fines del siglo XX e inicios del XXI. Expansión del acceso y una reproducción ampliada de la desigualdad. Disponible en http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf (14/11/2013)

Fernández Lamarra N. (2002). De Educación superior en la Argentina. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149464so.pdf> (20/06/2014)

Freire, P. y Zuleta Araujo, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Educere, Tránsito de lo publicado. AÑO 9, N° 28, Enero a Marzo, 2005.

Freire P.

(1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro. Siglo XXI Editores. Capítulo 2

(2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

(2015a). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

(2015b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Freire P. y Shor. I. (2014). *Miedo y osadía La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Frigeiro G. y Poggi M. (1996). *El análisis de la institución educativa*. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 1 y 2.

Frigerio G. y Diker G. (comp.). (2004), *La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

Fronzizi, R (1971). *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las Universidades en América latina*. Buenos Aires. Paidós.

G- H- I-J

Guarro Pallas, A (2002). La naturaleza del curriculum democrático, acápite Principios metodológicos democráticos. En: *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro

Jara Holliday, O. (2002) *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Costa Rica. Centro de Estudios y publicaciones ALFORJA.

Jackson P. (1992). *La vida en las Aulas*. Capítulo I. Madrid. Morata

K-L

Kincheloe J. (2001). Rumores de poder. En: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Octaedro Ediciones.

Lieberman A. y Millar L. (Eds.) (2003) *La indagación: Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Madrid. Octaedro.

Litwin, E.

(1997). *Configuraciones de enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

(2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Paidós.

Lucarelli E (2003). Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad. Ponencia. XXIV Internacional Congress of the Latin American Studies Association. Lasa.

Lundgren U.P (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.

Capítulo 1 y 2.

M-N

Marin G. H. (2011). Entre el deseo y la realidad: las relaciones entre el perfil de egresado postulado y el efectivamente alcanzado en la carrera de medicina de la Universidad Nacional de La Plata. Trabajo final de la Especialización en Docencia

Universitaria UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19724>
(12/1(17))

Meirieu P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.

O-P

Pennac D. (2008). *Mal de escuela*. Buenos Aires. Mondadori.

Perez M. R (2013). Estudio Exploratorio de Las Prácticas Clínicas Pediátricas. Articulación Teoría – Práctica. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46568> (18/1/17)

Perrenoud (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Cap. 8: El currículum real y el fracaso escolar. Madrid. Morata

Porlan, R. y Martin, J. (1991). Introducción: Cambiar la enseñanza. Cambiar la profesión. En: *El Diario del Profesor*. Sevilla. Ed. Diada. Pág. 7

Puiggros A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 1.

Q- R

Ranciêre, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Remedí, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención

Riquelme G. (2008). La lógica de la construcción de un proyecto interuniversitario en Riquelme, G. (ed.) en *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas*. Buenos Aires Miño y Dávila.

S-T

Saez Carreras, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. Revista inter-universitaria de pedagogía social, N° 8 pp 89 .

Salinas D. (1997). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En Poggi M (comp). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. Capítulo II.

Sancho Gil. J. M (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. Revista Educar, nro. 28. Barcelona. Pág. 41.

Teriggi F. (1999). *Curriculum Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.

Torres Santomé J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata

U- V-W-X- Y-Z

Velez G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de Estudiante” en Universitario en Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, año 2, nro. 1 pág. 5. Disponible en <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Ingreso%20Culturas%20academicas.pdf> (16/08/2014)

Yentel N. (2006). *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires. Magisterio del Rio de La Plata. Capítulo II.

Ciencias sociales

A-B

Andriola Karina (2013a). Los científicos y la ciencia: el acceso al campo científico por los jóvenes investigadores. Trabajo final de la materia Epistemología de la Maestría en Familia, infancia y adolescencia, Facultad de Derecho UBA. Inédito.

Arriagada I. (2005), Los límites del uso del tiempo: dificultades para las políticas de conciliación familia y trabajo, CEPAL, Reunión De expertos Políticas hacia las Familias, Protección e Inclusión Sociales, Santiago 28 y 29 de junio, 2005.

http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/2/21682/Irma_Arriagada_final.pdf

Bourdieu Pierre

(2002). *La fuerza del Derecho*. Madrid. Siglo del hombre editores

(2008). *Homo Académicos*. Siglo XXI. Buenos Aires

(2012). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Bourdieu P y Passeron J.C (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.

C-D

Cerrutti M. y Binstock, G. (2009). Familias latinoamericanas en transformación: los desafíos y demandas para la acción pública” Serie Políticas Sociales Num. 147, División de Desarrollo Social, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, Santiago de Chile. Desde página 33. Disponible en

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/37438/sps147-Familias-latinoamericanas.pdf>
(23/11/2015)

Cerrutti M. (2003). Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires. En Catalina Wainerman, ed., *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires, UNICEF-Fondo de Cultura Económica, Pág 19.

E-F-G- H- I-J

Esquivel V. et al (Editoras)(2012), *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES-UNFPA-UNICEF Disponible en <http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivos/cuidadoinfantil.pdf> (20/10/2015)

Foucault M.

(2011). *Los anormales*. Buenos Aires. Siglo XXI.

(2012). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires. Siglo XXI.

(2015a). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Goffman E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu Editores

M-N- O-P- Q- R- S-T-U- V-W-X- Y-Z

Sousa B. S (2009). Sociología Crítica de la Justicia. En sociología Jurídica crítica para un nuevo sentido del derecho. Barcelona. Editorial Trotta.

Stolkiner A (2005): Interdisciplina y salud mental. Ponencia presentada en el IX Jornadas de Salud Mental del 6-7 de noviembre de 2005, realizadas en Posadas, Misiones. Disponible en www.psi.uba.ar/...salud2/.../stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf (11/11/2015)

Szasz Thomas (1981). *La fabricación de la locura. Un estudio comparativo de la inquisición y el movimiento de defensa de la salud mental*. Barcelona. Kairos

Torns T. (2008): El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico metodológicas desde la perspectiva de género. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.º 15, enero-junio. Pág. 53. Disponible en www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero10/cuenca.pdf (12/12/2016)

Villalta C. y Tiscornia S. (2014). Un vasto campo de estudio: la familia y el parentesco desde la perspectiva antropológica. En Revista de Derecho de Familia, nro. 63. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 75

Dogmatica jurídica

A-B

Alonso Sainz, G. C. et al. (2011). *La ley nacional de Salud Mental*. Buenos Aires. Ediciones Centro Norte.

AA.VV (2015). Conclusiones de la comisión Nro. 1 Parte General: “Nuevas Regla Referidas al régimen de capacidad”, de las XXV Jornadas Nacionales de Derecho Civil, realizadas del 1 al 3 de octubre de 2015 organizadas por el Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, disponibles en <http://jndcbahiablanca2015.com/wp-content/uploads/2015/10/CONCLUSIONES-01.pdf> (11/11/2015)

AA.VV (2017). Conclusiones de la comisión Nro. 13 Enseñanza del Derecho “ La incidencia de la unificación del derecho privado en la enseñanza del derecho” de las XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil, realizadas en septiembre de 2017 organizadas por la FCJyS UNLP, La Plata disponibles en <http://jornadasderehocivil.jursoc.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/COMISION-N%C2%B0-13.pdf> (2/2/2018)

Bariffi F. J.

(2012). El régimen de la incapacidad del Código Civil y Comercial argentino a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En Carignano F. *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de las personas con discapacidad*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 107

(2014a), El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos. Tesis de doctorado en Estudios Avanzados de Derecho Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/18991> (22/9/2017)

(2014b). Barreras en el ejercicio de los derechos de familia de las personas con discapacidad. En Rosales P. *Discapacidad, justicia y estado: barreras y propuestas*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 23

Benavente M. I. (2013). El juicio de incapacidad y las reglas procesales adecuadas. Una deuda pendiente”. Comentario al fallo de la CNCiv, sala B: “ Z.M s/ Art 152 ter, Código Civil, de fecha 26 de marzo de 2013. Publicado en Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Personas, nro. 8, año 5. Buenos Aires. La Ley. Pág. 249.

Berizonce R. O.

(2010). Activismo judicial y participación en la construcción de políticas públicas. Revista de Derecho Procesal 2010 número extraordinario conmemorativo del Bicentenario. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 169

(2015). Normas procesales del Código Civil y Comercial de la Nación. Personas con capacidades restringidas. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Personas, noviembre 2015. Buenos Aires. La Ley. Pág. 175.

Brandi Taiana M (2015)*. Capacidades: sus limitaciones. Los eslabones perdidos de la capacidad. Publicado en Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Persona. Nro. 2015 (octubre) Buenos Aires. La Ley. Pág.161

C-D

Caramelo G. et al (directores) (2015). *Código Civil y Comercial de la Nación Comentado*. Tomo I. Buenos Aires. Argentina. Infojus

Cifuentes S. et Al (1997). *Juicio de insania. Dementes, sordomudos e inhabilitados*. Buenos Aires. Argentina. Hammurabi.

Cifuentes S. (1995). *Derechos Personalísimos*. Buenos Aires. Hammurabi.

Clusellas G. (2015). *Código Civil y Comercial Notarialmente Comentado*. Tomo I. Buenos Aires. Astrea

Cuenca Gómez P. (2012). El sistema de apoyo en la toma de decisiones desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: principios generales, aspectos centrales e implementación en la legislación española. REDUR Nro. 10, diciembre 2012. Págs. 61. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/2971/297124045003.pdf (12/12/2016)

Dabove I.M (2008). Derechos y multigeneracionismo: O los nuevos desafíos de la responsabilidad jurídica familiar en la vejez”. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia. Buenos Aires. Abeledo Perrot, nro. 40. Pág. 39

E-F

De los Santos M. A (2012)*. El debido proceso ante los nuevos paradigmas. La Ley, tomo 2012 B. Buenos Aires. La Ley. Pág. 1062

Embarde S. (2015)*. Salud mental: sistemas de apoyo, hacia nuevos horizontes.

Comentario al fallo de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil, sala D: “R., C.

A. s/ Artículo 152 ter, Código Civil”, de fecha 27 de febrero de 2015. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia. Buenos Aires. Abeledo Perrot, nro. 2015- V. Pág. 71

Enderle G. J. (2003). El derecho a ser oído. Eficacia del debate procesal. En Azari R. et al. *Debido Proceso*. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 155

Esposito C. F. (2012). Acceso a la justicia de las personas con discapacidad intelectual. De la estigmatización al ejercicio de los derechos. En Carignano F. *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de las personas con discapacidad*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 95

Famá, M V., et al. (2008). *Salud mental en el derecho de familia*. Buenos Aires. Hammurabi.

Felicitti R. y Baluk X. (2014). Las políticas pro activas adoptadas por la Defensa Pública para el acceso a la justicia de las Personas con Discapacidad. Medidas para la eliminación de las barreras. En Rosales P. *Discapacidad, justicia y estado: barreras y propuestas*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 57

Fernandez Mele S. (2012). Un fallo que refleja el modelo social de la ley 26.657. Comentario al fallo CNCiv., sala B, agosto 8-2012, "N. L. s/insania". Publicado en El Derecho, Familia, on line-.

G-H

Gewurzmann G. (2008). Representación social de la vejez y patología familiar. Revista de Derecho Interdisciplinaria de Familia Nro. 40. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 55

Giavarino, M. B. (2015). El Ministerio Público en el Código Civil y Comercial de la Nación. Una interpretación sobre su actuación. Revista de Derecho de Familia y de las Personas, diciembre 2015. Buenos Aires. La Ley. Pág. 179.

(2013). La implementación de los sistemas de apoyo en la falta de Capacidad y el Proyecto de Reforma, Revista de Derecho de Familia y de las Personas, noviembre 2013. Buenos Aires. La Ley, pág. 201

(2012). La inhabilitación por prodigalidad en el Proyecto: ¿Acuerdo o desacierto?. Revista de Derecho de Familia y de las Personas, nro. 6, año 4. Buenos Aires. La Ley. Pág. 353.

(2011a). El alcance temporal del estatus jurídico del padeciente mental. El nuevo art. 152 ter de la ley 26.657”. Cometario a Fallo del Juzgado de 1a Instancia en lo Civil, Comercial, Laboral, y de Minería de la V Circunscripción Judicial, Chos Malal ~ 2011-05-23 ~ M.A.P. Publicado en La Ley, tomo D. Buenos Aires. La Ley pág. 568

(2011b), La pericia psiquiátrica. De la coyuntura a la legalidad de la medida. Comentario a fallo de la CNac Civil, sala J, del 2010/09/16 “ S.M.D.P.L” en Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Personas, nro. 3, año 3. Buenos Aires. La Ley pág. 302.

Gil Domínguez, A. et al. (2006). *Derecho constitucional de Familia*. Tomo I y II. Buenos Aires. Ediar.

Gil Domínguez, A. (2015) *El estado constitucional y convencional del derecho en el Código Civil y Comercia*. Buenos Aires. Ediar.

Giovanetti P.S. y Roveda E (2012). La inhabilitación por prodigalidad en el Proyecto de Código Civil y Comercial. Revista de Derecho de Familia y de las Personas, nro. 6, año 4. Buenos Aires. La Ley. Pág. 362.

Giovanetti P. S (2016). La tutela judicial efectiva como pauta para establecer las reglas de competencia en procesos de determinación de capacidad. Comentario al fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación “G., A. S. y otro s/ insania”, de fecha 8 de septiembre de 2015. Revista de Derecho de Familia y de las Personas, junio 2016. Buenos Aires. La Ley. Pág. 171

Guahnon S. V.
(2012). La protección judicial de las personas con padecimientos mentales en la actualidad y alguno de sus lineamientos en el Proyecto d Unificación del Código Civil y Comercial 2012”. Revista de Interdisciplinaria de Derecho de Familia, nro. 56. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 1

(2008). Tutelas cautelares diferenciadas en los proceso de insania e inhabilitación. Publicado en Revista de Derecho Procesal 2008 nro. 2. Buenos Aires. Rubinzal Culzoni, Paga 151.

Herrera M. (2012). Las familias en el proyecto de Reforma. Disponible en: [http://www.nuevocodigocivil.com/las-familiasel-proyecto-de-reforma-del-codigo-civil/\(01/03/2012\)](http://www.nuevocodigocivil.com/las-familiasel-proyecto-de-reforma-del-codigo-civil/(01/03/2012))

Herrero L. R. (2003). El derecho a ser oído. Eficacia del debate procesal. En Azari R. et al. Debido Proceso. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 91

I-J- K-L

Junyent de Dutari, P. (2014) Nuevos paradigmas en materia de derechos humanos y personas con padecimiento mental. Respeto a su autodeterminación y articulación de modos de apoyo superadores de la curatela. *Revista de Derecho de Familia y de las Personas*, noviembre 2014. Buenos Aires. La Ley, pág. 165

Kemelmajer de Carlucci, A.

(2004). El derecho de familia en la República Argentina en los inicios del siglo XXI. Su inexorable proceso de constitucionalización y de adecuación a los tratados internacionales de derechos humanos. *Revista de Derecho Comparado*, nro. 10. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 7

(2011). Principios procesales del Derecho Procesal de familia Contemporáneo. *Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia*, nro. 51. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 295

Kemelmajer A. et al (2015). *Tratado de Derecho de Familia*. Tomo V. Buenos Aires. Abeledo Perrot.

Kemelmajer A. et al (2015). Bases para una relectura de la restricción a la capacidad civil en el nuevo Código. *La Ley on line* de fecha 18 de agosto de 2015.

Kielmanovich J.

(2007). Procesos de declaración de incapacidad e inhabilitación. En *Derecho Procesal de Familia*. Buenos Aires. Argentina. Abeledo Perrot. pág. 323.

(2011). El nuevo juicio de interdicción y de inhabilitación (ley 26.657)", publicado en *La Ley*, tomo A, Buenos Aires. Argentina. Abeledo Perrot. Pág. 113

Kraut A. y Diana N (2011). Derecho de las Personas con discapacidad mental: hacia una legislación protectoria. *Diario La Ley* de fecha 8 de junio de 2011. Buenos Aires. La Ley. Pág. 1.

Kraut, Alfredo. J.. (2006). *Salud Mental: tutela jurídica*. Santa Fé. Rubinzal Culzoni

Leiva Fernández L.F (1993). Legitimados para la solicitar la inhabilitación. La denuncia del art. 152 bis del CC. *La Ley*, tomo C. Buenos Aires. La Ley. Pág. 1048

Lorenzetti R. L.

(2008). Acceso a la Justicia de los sectores vulnerables. En AA. VV. *Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad*. Ministerio Público de la Defensa. Disponible en

<http://www.mpd.gov.ar/pdf/publicaciones/biblioteca/001%20Reglas%20de%20Brasilia.pdf> (13/12/2016)

(2012). Aspectos valorativos y principios preliminares del Anteproyecto de Código Civil y Comercial de la Nación. La Ley, tomo C. Buenos Aires. La Ley. pág. 581.

(2014). *Código Civil y Comercial Comentado*. Tomo I. Buenos Aires.. Rubinzal Culzoni.

M- N

Marfil A (2008).Un buen paso para la integración de los esquizofrénicos. Otro fallo sobre interdicción parcial. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia, tomo III, Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 105.

Martínez Alcorta Julio (2017). La autonomía de las personas con discapacidades mentales para la toma de decisiones jurídicas. Una mirada inclusiva a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Tesis de doctorado. Facultad de Derecho. UBA.

Medina G. (2016). Principios del derecho de familia. Revista de Derecho de Familia y Persona, mayo 2016, Buenos Aires. Abeledo La Ley. Pág. 3

Molina A (2005). Organización de la curatela pública. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia Nro. 31. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 117

Monasterio R. (2015). La relación entre la discapacidad intelectual y el derecho a la salud. Comentario al fallo de la Cámara de Apelaciones en lo Civil y Comercial de Junín “A., V. A. s/ insanía y curatela” de fecha 26 de mayo de 2015. Revista de Derecho de Familia y Persona, noviembre 2015. Buenos Aires. La Ley. Pág. 239.

Morello A. M et al (1999). *Códigos procesales en lo Civil y Comercial de la Provincia de Buenos Aires y de la Nación*. Comentado y anotado. Tomo VIII.A. Buenos Aires. Librería Editora Platense.

Moreno G. (2011). El rol del asesor de menores e incapaces a la luz de la normativa de protección integral de la infancia y de la salud mental. Revista interdisciplinaria de Derecho de Familia. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Nro. 52, pág. 190.

Navarro Lahitte A y Pinto Kramer P. (2013). Discapacidad, medidas de apoyo y cambios receptados desde el ámbito jurisdiccional. Revista de Derecho de Familia y de las Personas, septiembre 2013. Buenos Aires. La Ley. Pág. 169.

O-P

Olmo J. P

(2012). Capacidad jurídica, discapacidad y curatela ¿Crónica de una responsabilidad internacional anunciada?. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Personas, nro 6, año 4. Buenos Aires. La Ley. Pág. 340.

(2014). Aplicación del art. 152 ter del Código Civil con relación al tiempo. Comentario al fallo Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires: “Z., A. M. s/ insania” de fecha 2014-05-07, publicado en Suplemento diario de La Ley de fecha 16 de julio de 214. Buenos Aires. La Ley. Pág. 7

(2016). Persona humana. Capacidad Jurídica. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Personas, abril 2016. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 171

Olmo J. P. y Menossi M. P (2015). Capacidad jurídica y salud mental: aplicación del nuevo Código Civil y Comercial con relación al tiempo. Revista Código Civil y Comercial, julio 2015. La Ley. Buenos Aires. Pág. 61

Oteiza E. (2003). El debido proceso (Evolución de la garantía y autismo procesal. En Azari R. et al. *Debido Proceso*. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 3

Palacios E. L. (1989). *Tratado de Derecho Procesal*, tomo II. Buenos Aires. Abeledo Perrot.

Palacios A. (2016) La salud mental en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Revista de Derecho de Familia. Nro. 77. Buenos Aires Abeledo Perrot. Pág. 27

Pájaro M. M. (2016)*. La obligación judicial de contribuir activamente a la consolidación del modelo social en materia de discapacidad. Comentario al fallo del Juzgado de Familia N° 11, General Roca: “S. I. A. s/ proceso sobre capacidad”, de fecha 25 de marzo de 2015. Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia 2016-III. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 127

Q-R

Quirno D. N. (2005). Legitimación para efectuar la denuncia judicial de insania”. Revista de Derecho Interdisciplinaria de Familia, nro. 31, Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 129

Rabinovich- Berkman R (2011). *Derecho Civil. Parte General*. Buenos Aires. Astrea

Rajmil A. B. y Llorens L. R. (2016). Existen personas humanas incapaces de ejercicio en el derecho civil argentino?. *Revista de Familia y Persona*, marzo 2016. Buenos Aires. La Ley. Pág. 145.

Rivera J.C y Medina G. (2014). *Código Civil y Comercial comentado*. Buenos Aires. La Ley

Robles G. L (2016)*. Salud mental. Implicancias de la ley 26.657 y el Código Civil y Comercial. *Revista de Familia y Persona*, mayo 2016. Buenos Aires. La Ley. Pág. 153

Rosales P. O. (2012). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU. Una introducción al marco teórico y jurídico de la discapacidad y de los Derechos Humanos. En Carignano F. *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de las personas con discapacidad*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 3

S-T

Sarquis L (2007). *El sistema de “apoyo” en el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad mental o psicosocial. Un estudio de los aportes del derecho internacional de los derechos humanos*. Inédito

Seda J. A.

(2012). La curatela plural para la protección y representación de las personas con discapacidad mental o intelectual”. *Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia*, nro. 2012, tomo III. Buenos Aires. Abeledo Perrot. pág. 188

(2016). Juez competente para casos de discapacidad mental o intelectual. Comentario al fallo: Corte Suprema de Justicia de la Nación “G., A. S. y otro s/ insania”, de fecha 8 de septiembre de 2015 .*Revista Derecho de Familia y Persona*, marzo 2016. Buenos Aires. La Ley. Pág. 169.

(2017). Maternidad en mujeres con discapacidad mental o intelectual. Conflictos jurídicos en torno a la adopción de sus hijos. *Descentrada*, 1(1), e007. Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe007>

Scherman I. (2009). El rol del asesor de incapaces, los derechos del niño y la reforma constitucional en Kemelmajer de Carlucci A. (Dir.) y Herrera M. (coord.). *La familia en el Nuevo Derecho*. Tomo II. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 325

U-V

Villaverde M. S.

(2009) Tutela procesal diferenciada de las personas con discapacidad. Claves para su reforma”. Revista de Derecho Procesal 2009- 1. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 287

(2009). Una nueva mirada sobre la discapacidad: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Las 100 Reglas de Brasilia. Disponible en: <http://www.villaverde.com.ar/es/investigacion/materialesobre-discapacidad/> [31/10/11]

(2010) Derechos de las personas con discapacidad: PRINCIPIOS ESTRUCTURANTES del nuevo sistema de protección . Disponible en: <http://www.villaverde.com.ar/es/investigacion/materiales-sobre-discapacidad/> [31/10/11]

(2012a). Ejercicio de la capacidad jurídica: ¿Incapaces o personas con apoyo? El Proyecto del Código Civil y Comercial de la Nación ante la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU). Revista de Familia y Persona, septiembre 2012. Buenos Aires. La Ley. Pág. 151

(2014). Qué son las barreras de accesibilidad al ejercicio de los derechos?. En Rosales P. *Discapacidad, justicia y estado: barreras y propuestas*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 3

Y-Z

Yuba G. (2011). Sobre la efectividad y garantía de los derechos humanos y los métodos anticonceptivos quirúrgicos irreversibles en las personas incapaces. Comentario al fallo del Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro “A. M. I. N° 1 c. A., J. V. s/ insania s/ casación”. La Ley Patagonia, octubre. Buenos Aires. La Ley. Pago 481

Género y diversidad

Beauvoir S. (2015). *El segundo sexo*. Buenos Aires. De Bolsillo

Blanchard V. y Scardilli, A. (2016)*⁵¹. La noción de género como categoría analítica. Implicancias prácticas en materia judicial. . Revista de Derecho de Familia y de las Personas, septiembre 2016. Buenos Aires. La Ley. Pág. 13

Buttler J.

⁵¹ Los trabajos que poseen el asterisco es porque fueron consultados digitalmente, por lo cual se dificulta determinar con exactitud la pagina a la que corresponde la cita ya que los archivo de La Ley on line no contiene una numeración idéntica a la numeración en los números impresos

- (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires. Paidós.
- (2015). *Cuerpos que importan*. Capítulo II: Cuerpos que importan. Buenos Aires. Paidós.
- Facio, A.
- (2009). Metodología para el análisis de género del fenómeno legal. En Ávila Santamaría, R.; Salgado, J.; Valladares, L. (Comps.) *El género en el derecho. Ensayos críticos*. 1 Ed. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- (2017). Elementos conceptuales y metodológicos para favorecer la interpretación judicial con perspectiva de género. En Bergallo P. y Moreno A. *Hacia Políticas Judiciales de Género*. Buenos Aires: JusBaires.
- Gherardi N. (2017). Juzgar con perspectiva de género: Estrategias para avanzar en el acceso a la Justicia. En Bergallo P y Moreno A. (2017). *Hacia políticas judiciales de Género*. Buenos Aires. JusBaires. Pag. 281
- Herrera Marisa (2015). El Código Civil y Comercial de la Nación desde la perspectiva de género. La Ley de fecha 19 de febrero de 2015. Buenos Aires.
- Jaramillo M. I (2000). La crítica feminista al derecho, estudio preliminar. en Robin W., *Género y teoría del derecho*, Bogotá, Siglo de Hombres Editores, Pág 27..
- Kabusacki L. y Harari S. (2016)*. La mirada del género en la interpretación del Código Civil y Comercial. Revista de Derecho de Familia Nro. 74. Buenos Aires.
- Abeledo Perrot.
- Lagarde M (1993). Perspectiva de género. Disponible en www.accioneducativa.org.ar/publicaciones/Marcela%20Lagarde.pdf (12/12/2016)
- Lamaitre Ripol, Julieta. (2005). El feminismo en la enseñanza del derecho en Estados Unidos. Estrategias para América Latina. En: Revista Academia Nro. 6. Año 3. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA. Pag. 175
- Lamas M. (comp.) (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F. Porrúa.
- Lamas M.
- (1986). La antropología feminista y la categoría "género" Nueva Antropología, vol. VIII, núm. 30, noviembre, Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México Pág. 173. Disponible <http://repositorio.gire.org.mx/bitstream/123456789/2438/1/15903009.pdf> (1/3/2018)
- (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Papeles de Población 1999 5. Pag. 21. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/112/11202105>

(1/3/2018)

(1996). Perspectiva de Género. La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero- marzo 1996. Disponible en

www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf (12/12/2016)

Lamm E. (2017). El valor económico del cuidado en materia de alimentos. La importancia de la inclusión de la perspectiva de género en el código Civil y Comercial.

Cita on line AP/DOC/20/2017

Mac Kinnon C.

(2005). Integrando el feminismo a la educación práctica. En: Revista Academia Nro. 6. Año 3. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA. Pag. 157

(2014). *Feminimos inmodificados. Discurso sobre la vida y el derecho*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Medina G.

(2015). Juzgar con perspectiva de género: ¿por qué juzgar con perspectiva de género? y ¿cómo juzgar con perspectiva de género?. Revista de Derecho de Familia y Persona, noviembre 2015, Buenos Aires. Abeledo La Ley. Pág. 3

(2016). La mujer en el Código Civil y Comercial Unificado. Revista de Derecho de Familia y Persona, marzo 2016. Buenos Aires. La Ley.

Olsen F. (2000). El sexo del Derecho. En Ruiz A.: *La identidad femenina y el discurso del derecho*. Buenos Aires. Biblos. Pág. 25

Palacios A.

(2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Tesis de doctorado en Estudios Avanzados de Derecho Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid.

(2012). Género, discapacidad y acceso a la justicia. En Carignano F. *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de las personas con discapacidad*. Buenos Aires. Infojus. Pág. 41

Palacios A. y otros (2012). Capacidad jurídica, discapacidad y Derechos Humanos. Buenos Aires. Ediar.

Ruiz A.

(2008) Cuestiones acerca de Mujeres y Derecho. Disponible en

<https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/08.pdf> (10/9/2017)

(2010). Presentación al libro *La identidad femenina y el discurso del derecho*. Buenos Aires. Biblos.

(2014) Cuerpo/Cuerpos en Ruiz, A. et al *La letra y la Ley. Estudios sobre Derecho y Literatura*. Infojus. Buenos Aires. Pág. 151. Disponible en <http://www.infojus.gob.ar/alicia-ruiz-capitulo-iv-proposito-mercader-venecia-william-shakespeare-cuerpo-cuerpos-dacfl40819-2014/123456789-0abc-defg9180-41fcanirtcod>

Smart C. (2000). La teoría feminista y el discurso jurídico. En Birgin H.(Comp.) *El derecho en el género y el género en el derecho*. Buenos Aires: Biblós.

Vituro P (2005). Constancias. En: Revista Academia Nro. 6. Año 3. Facultad de Derecho UBA. Pág. 295

Witting M.

(1978).El pensamiento heterocentrado. Disponible en www.caladona.org/grups/.../el-pensamiento-heterosexual-y-otros-ensayos-m-wittig.pd...(12/12/2016)

(1987)El contrato heterosexual. Disponible en www.caladona.org/grups/.../el-pensamiento-heterosexual-y-otros-ensayos-m-wittig.pd.. (12/12/2016)

Zaikoski Biscay D. (2017). Cambio social y género y la regulación de las familias. Apuntes para pensar la compensación económica en el Código Civil y Comercial. Revista del Código Civil y Comercial, marzo 2017. Buenos Aires. La Ley

Metodología de la investigación

Bartra E. (2012), Acerca de la investigación y de la metodología feminista. En Blazquez Graf. Norma. et al. (coord.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México D.F. UNAM. Pág. 67

Blazquez Graf N. (2012). Epistemología feminista. En Blazquez Graf. N et al. (coord.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México D.F. UNAM. Pág. 21

Calvo García M. y Picono Novares T. (2016), La investigación empírica en el ámbito de la sociología jurídica. Universidad Oberta de Catalunya. Disponible en <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina36375.pdf> (25/9/2017)

Guber R.

(2009). *El salvaje metropolitano..* Buenos Aires. Paidós

(2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo XXI

- Harding S. (1987). ¿Existe un método feminista? en Harding S. (Ed.). *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis. Indiana University Press.. Traducción de Gloria Elena Bernal. Disponible en <https://investiga.uned.ac.cr/cicde/images/metodo.pdf> (22/2/2018)
- Maffia D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* v.12 n.28 Caracas jun. 2007. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005(15/2/2018)
- Ortega F. (2000). La última aventura de Robert. K. Merton. Disponible en <http://webs.ucm.es/info/socvi/ortega/merton.htm> (15/2/2018)
- Riegraf B. y Aulenbacher B. (2012). Investigación feminista ¿quo vadis? Recuento metodológico, histórico y perceptiva epistemológica a futuro en De la Garza Toledo, E. y Leyva G. (eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México, Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma Metropolitana, Ríos Erevardo M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En Blazquez Graf. N et al. (coord.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Mexico D.F. UNAM. Pág. 179
- Sautu, R. y otros, (2005). *Manual de Metodología Construcción del marco teórico. Formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. Clacso.
- Weirneinan C. (2007). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Manantiales

Sociología jurídica, educación jurídica y filosofía del Derecho

A-B

- Alegre M. et al (2011). Los nuevos programas y políticas en materia de investigación de La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su fundamento jurídico y democrático. *Revista Academia*, año 9, nro. 18. Buenos Aires. Pág. 11.
- Andreu Guzman F. y Courtis C. (2008). Comentarios sobre las 100 reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. En AA. VV. *Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad*. Ministerio Público de la Defensa. Disponible en <http://www.mpd.gov.ar/pdf/publicaciones/biblioteca/001%20Reglas%20de%20Brasilia.pdf> (13/12/2016)

Andriola K. A.

(2016). Las voces a escuchar en los procesos de determinación de la capacidad. Desafíos con perspectiva de género. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Derecho de Familia. Facultad de Derecho. UBA. Inédito

(2014a). Nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje de la capacidad jurídica, las figuras tuitivas y las familias. Ponencia presentada en la Comisión Nro. XVII.: Diseño curricular en la materia de Derecho Familiar del XVIII Congreso Internacional de Derecho Familiar, realizado del 20 al 24 de octubre de 2014, Durango, México.

(2013b). La importancia de la investigación en la enseñanza del Derecho de las Personas. Ponencia presentada en las XXII Jornadas Nacionales de Derecho Civil, a realizarse desde el 26 al 28 de septiembre del 2013 en la Facultad de Derecho UBA, publicado en el cd de las Jornadas.

Andriola K. A. y Cano J. E. (2017). La perspectiva de género en la formación de los/as Abogados/as. Ponencia presentada en la Comisión 10: Educación Jurídica, del XVIII Congreso Nacional VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Jurídica y, UNCUYO, Mendoza del 10 al 12 de octubre de 2017.

Anijovich R. et al (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho UBA. Revista Academia, año 5, nro. 9 .Buenos Aires. Pág. 235.

Burdeos F. y Pagotto N. (2012). La formación universitaria en derecho de familia en las universidades públicas de la provincia de Buenos Aires. Revista Derecho y Ciencias Sociales número 7. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25317> (21/06/2014)

C-D

Cárdenas, E. J. (2012) Las Primeras Jornadas Nacionales sobre la Enseñanza y Aplicación del Derecho de Familia. Cita Online: AP/DOC/2049/2012

Cardinaux, N.

(2008). La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho. Revista Academia, año 6, nro. 12. Buenos Aires, pág. 241.

(2014). La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho. Derecho y Ciencias Sociales. Octubre 2014. N°11 .Pgs.58-70

Cardinaux N. y González M. (2003). El Derecho que debe enseñarse. Publicado en Revista Academia, año 1, nro. 2. Buenos Aires. Pág. 129.

Cardinaux N. y Palombo M.A.(2007). El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos. Revista Academia, año 1, nro. 2. Buenos Aires. Pág. 117.

Ciuro Caldani M.A (1997). Notas sobre la investigación científica universitaria. Revista Investigación y Docencia, nro. 28. Rosario. Pág. 71

Colmo A.⁵²

(2006) El nuevo programa de derecho civil. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 4, número 7. Buenos Aires. Pág. 251

(2011). Sobre didáctica del Derecho Civil. Revista Academia. Buenos Aires, año 9, número 17. Buenos Aires. Pág. 115.

Dabove M. I.

(2008). Los productos de la ciencia jurídica: un nuevo desafío para la metodología de la investigación. En Orler J y Varela S (Comp.): *Metodología de la investigación científica en el campo del Derecho*. La Plata, Edulp, pág. 83

(2006). Arqueología de las ciencia jurídica. Revista del Centro de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Facultad de Derecho N° 29, págs. 63-76. Disponible en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/centro/article/viewFile/902/717>

(25/08/2013)

Dabove I. y Orler J.(2013). La promoción de la Investigación científica en las Facultades de Derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino. Revista Argentina de Educación Superior, N° 7. Buenos Aires. Pág. 8

E-F

Esposito J. (2014). Propuesta pedagógica para la cátedra 2 de Derecho Internacional Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47/browse?authority=29599&type=author>

(17/1/17)

Fucito F. (2000). *El profesor de Derecho en la Universidad de Buenos Aires y Nacional de La Plata, un estudio comparativo*. La Plata. Edulp.

Furfaro C. (2014). La extensión universitaria en las Facultades de Derecho. Categorías para el análisis de presencias y ausencias en González M. y Marano G. (comp) (2014).

⁵² Los trabajos de este autor están publicados en la sección “ Clásicos” de la Revista Academia, lo cual significa que son artículos reeditados. El primero de los trabajos citados es del año 1931 mientras que el anterior no consta el año de su escritura, pero difícilmente fuera en 2011 ya que el autor había fallecido, pero acudimos a esa fecha para facilitar la consulta del trabajo.

La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. La Plata. Edulp. Pág. 71.

G-H

Galatti E. (2007). ¿Cómo estudiar? Aprender investigando. Apología de la investigación. En Revista Investigación y Docencia, nro. 30. Rosario. Pág. 85.

González M. (2008). La Facultad de Derecho: entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica. Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, nro. 38. Buenos Aires. pág. 654

González M. y Cardinaux N. (comp). (2009). *Los actores y sus prácticas.* La Plata. Edulp.

González, M.G. y Galletti, H.G., (2012). Las familias, sus conflictos y el rol de la Administración de Justicia. Revista Punto Género N°2. Octubre de 2012, pág. 143. Disponible en [www.facso.uchile.cl/u/download.jsp?...20121214125711...\(03/03/2012\)](http://www.facso.uchile.cl/u/download.jsp?...20121214125711...(03/03/2012))

Gonzalez M., Lista C, et al (2011) La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina en González M. y Lista C. (coord.). *Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas.* Buenos Aires: Eudeba.

González M. y Marano G. (comp) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones.* La Plata. Edulp.

Grahl S. N (2013). Desafíos en la enseñanza del derecho: debemos ubicar el futuro entre nosotros. Revista Derecho y Ciencias Sociales número 8. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27147> (21/06/2014)

Herrera M. y Spaventa V. (2006). Aportes para la postergada deconstrucción de la enseñanza del Derecho de Familia. Revista Academia, año 4, nro. 7. Buenos Aires. pág. 123

Herrera M.

(2009). ¿Una dupla compleja? Investigación y Derecho de Familia o qué significa investigar en Derecho de Familia. En Kemelmajer de Carlucci (Dir.). *La familia en el nuevo derecho.* Tomo I. Santa Fe. Rubinzal Culzoni. Pág. 185.

(2016). La enseñanza del derecho de las familias: del singular al plural. Algo más que una letra de diferencia. Cita online. AP/DOC/38/2016.

I-J-K-L

Iribarne P (2005). Acerca de la enseñanza del derecho. Limitaciones que impone la dogmatica. Cauces para la superación. Publicado en Revista digital Persona, nro. 45,

disponible en <http://www.revistapersona.com.ar/Persona45/41Iribarne.htm>

(20/08/2013)

Kennedy D.

(2004). La educación legal como preparatoria para la jerarquía. En: Revista Academia Nro. 3. Año 2. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA. Pag. 117

(2007). Politizar el aula. Revista Academia Nro. 10. Año 5. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA Pag. 85

(2012) *La enseñanza del Derecho*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Labombarda P. M (2017). La enseñanza y el estudio de una materia codificada, con especial aplicación a la parte general del derecho civil. Trabajo presentado en el Primer Congreso de Enseñanza del Derecho. Publicado en el cd de las jornadas.

Leturia M. F. (2013). Problemática de la enseñanza de los Derechos de la propiedad intelectual en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales e la UNLP. Trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Disponible

en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47/browse?authority=36350&type=author>

(24/1/17)

Lista C. (2008). La investigación en la formación de los abogados, reflexiones críticas. En Orler J. y Varela S. (comp). *Metodología de la investigación científica en el campo del Derecho*. La Plata. Edulp. Pág. 159

Lista C. y Bengala S (2003). La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultado de una socialización en un modelo jurídico dominante. Revista Academia, año 1, nro. 2. Buenos Aires. Pág. 147.

Llewellyn K. N (2003). El derecho y las ciencias sociales, especialmente la sociología. Revista Academia, año 1, nro. 1. Buenos Aires. Pág. 99.

M-N-O-P

Maraniello P. A. (2012). El activismo judicial una herramienta de protección. Revista digital Pensar en Derecho, Nro 1, pág. 121, disponible en <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/1/el-activismo-judicial-una-herramienta-de-proteccion-constitucional.pdf> (25/08/2014)

Orler J.

(2007). La práctica de Investigación en el campo jurídico. Notas para un diagnóstico. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Ponencia presentada en

Seda J. A.

(2011). *Discapacidad Intelectual y Reclusión*. Buenos Aires. Noveduc.

(2012). Enseñar derecho de familia en tiempos de reforma. En *Revista de Derecho de Familia*, nro. 56. Buenos Aires. Abeledo Perrot. Pág. 35

Fuentes Documentales

Anuario Estadístico 2016. Informe Anual de Indicadores Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. Disponible http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/anuario_estadistico_2016.pdf (2/3/2018)

Informe de la Salud en el Mundo: Salud mental, nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Disponible en <http://www.who.int/whr/2001/es/> (12/9/2016).

Informe mundial sobre la discapacidad.

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1 (16/12/2015)

Informe de evaluación externa de la UNLP por parte de CONEAU, año 2010. http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_de_evaluacion_externa_de_la_unlp_coneau_2010_.pdf (23/05/2014)

Pautas para la elaboración de programas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. Anexo I de la resolución n° 356/09. Disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/hca/resoluciones/anexo_356_09.pdf (2/3/2018)

Plan de Estudios Abogacía. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.cofei.iri.edu.ar/documentos/academica/plan_de_estudios_2013.pdf (2/3/2018)

Normativa

Constitución Nacional

Constitución de la Provincia de Buenos Aires

Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Ley nro. 24632

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Ley nro. 23179

Convención sobre Derechos del niño. Ley nro. 23179

Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley Nro. 26.378

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Ley 25280

Código Civil y Comercial de la Nación

Código Procesal Civil y Comercial de la Provincia de Buenos Aires

Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26657

Ley de Derechos del Paciente Nro. 26529

Ley Nacional de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales Nro. 26485