

DIAGONAL AL ESTE

INVESTIGACIONES

17

Reseñas

- > Contribuciones de la acción tutorial para la formación proyectual en las tesis en Diseño.
- > Narrativa transmedia en educación: estado de la cuestión en México y Argentina.
- > La Gestión Educativa de los directivos de educación secundaria y los cambios del personal en el equipo de conducción.

Informes finales

- > Docentes Universitarios Inclusivos: Universidad inclusiva.
- > Impedimenta indicanda maritali: Su praxis desde una perspectiva de género

Artículos

- > La Evaluación y la Formación Docente.



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA

Presentación

La Revista Diagonal al Este se propone aportar al debate académico, científico y cultural de las problemáticas que ocupan a las cuatro Facultades que componen nuestra Universidad: Diseño y Comunicación, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas y Derecho y Ciencias Sociales.

Es una revista electrónica que edita artículos originales e inéditos, derivados de investigaciones, estados del conocimiento, ensayos, eventos académicos, reseñas de libros, producciones literarias, derivadas del diseño y la comunicación, del derecho y de las ciencias humanas y económicas, con el objeto de aportar a la cultura, a la ciencia y a la educación haciendo accesible el conocimiento a toda persona interesada en estos temas. En sus páginas se publican tanto trabajos de investigadores reconocidos como de investigadores en formación y resúmenes de tesis de los alumnos de la Universidad. Se presentan, además, artículos teóricos derivados de experiencias de acción social o didácticas, artículos de revisión bibliográfica, ensayos y semblanzas, eventos realizados, reconocimientos y homenajes a instituciones o a personajes distinguidos de la Educación, Economía, Diseño, Derecho y cultura, entre otros.

Todos los artículos son de acceso abierto en la página institucional y, para resguardar los derechos de los autores, están protegidos por la licencia de Derecho de Autor e indexada en el Centro Nacional Argentino de ISSN.

Ofrece a los autores la posibilidad de ingresar a índices internacionales para la difusión de sus trabajos. También servicios de valor añadido, como herramientas para imprimir el artículo, su ficha bibliográfica, formas para citarlos (Nomas APPA), etc.

La aceptación de los trabajos para su publicación depende del cumplimiento de las normas especificadas y de la evaluación del comité científico.

DIAGONAL AL ESTE es un espacio abierto para el encuentro y la democratización del conocimiento.

Normas para los autores

Requisitos de presentación:

- Los artículos originales correspondientes a ensayos y estados del conocimiento, deben tener una extensión entre 35.000 y 40.000 caracteres, incluyendo notas, espacios, referencias bibliográficas, tablas y gráficos. (aproximadamente 10 páginas en tamaño A4)

La tipografía: Arial, tamaño 11, interlineado 1,5. Idioma: Castellano. Las ilustraciones, gráficos o esquemas en Anexos al final del artículo.

Los archivos en extensión, .docs o similar.

- Las reseñas de Jornadas, congresos y/o eventos y cartas al editor deben tener una extensión de 8.500 a 9.500 caracteres con espacios incluidos y estar escritas en castellano, respetando tipografía definida.

Deben enviarse dos (2) archivos en versión electrónica:

- Un primer archivo con el Título del trabajo, sin nombre de autor/es
- Un segundo archivo incluyendo título y nombre de autor/ autores, con los siguientes datos: Dirección de correo electrónico, breve CV (títulos académicos, pertenencia institucional, cargo que ocupa en docencia e investigación, publicaciones)
- Los trabajos y la bibliografía según normas de la APA.

Los trabajos deben remitirse a revista@ude.edu.ar

Página de la Revista: <http://www.ude.edu.ar>

Los artículos firmados no reflejan la opinión de los Editores.

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción parcial del contenido citando la fuente y respetando las normas del derecho de autor.

Registro de Publicaciones Periódicas N°: RL-2020-62947106-APN-DNDA#MJ

Estimados Lectores y colegas, en nuestra edición N° 17 de Diagonal al Este dedicada exclusivamente a INVESTIGACIÓN, presentamos las contribuciones de autores, profesores e investigadores de nuestra Universidad que aportan reseñas de trabajos de investigación, algunos finalizados y otros en curso, como así también artículos derivados de investigaciones.

En esta edición que coincide con la última del año, hemos podido dedicarla completamente a la investigación que ha sido una de las metas que nos propusimos para el año 2023.

Por lo tanto presentamos en nuestra sección Investigaciones la producción presentada por los **Arquitectos Lucas Rodríguez y Diego Fiscarelli** de la Facultad de Diseño y comunicación que consiste en una Reseña del proyecto Titulado **“Contribuciones de la acción tutorial para la formación proyectual en las tesis en Diseño”, investigación a desarrollarse en el período 2023-2025** como continuidad del proyecto *“Formar, investigar, proyectar: análisis metodológico de las tesis en Diseño”* (2021-2022), se centra en producir aportes para la formación proyectual de grado, a través de analizar las virtudes de la acción tutorial que los docentes ejercen en el desarrollo de las tesis en Diseño. Para ello, se articulan dos áreas: La Investigación Proyectual y la formación didáctica para el saber en Diseño/Proyecto.

En segundo lugar el **Prof. Dr. Luis Sujatovich** y el **Prof. Dr. Alfredo Barrales** presentan una reseña del trabajo realizado sobre **“Narrativa transmedia en educación: estado de la cuestión en México y Argentina”** en el que señalan que las experiencias analizadas tienen en común que han utilizado la narrativa transmedia para abordar temáticas que no son ni comunicacionales ni periodísticas, sino más bien históricas, políticas, de idiomas y de literatura. Los autores de este estudio han identificado escasos trabajos de este tipo aunque tienen en cuenta que puede ser que se realicen y no se documenten.

Se incluye en tercer lugar la Reseña del proyecto en curso del **Mag. Marcelo Di Maggio**, Titulado **“Las tareas administrativas de los Directores de escuelas secundarias y el cambio de personal en las secretarías”**. En este trabajo se aborda la problemática de la gestión administrativa de los directores y la complejidad de la misma con el objetivo de generar conocimiento y aportar al campo de la gestión educativa de los establecimientos de nivel medio.

En Informes **Finales de Investigación**, el primer informe corresponde al presentado por el director: el **Lic. Bernardo Iaconis** director y el co-director: **Mariano Romano** de la Facultad de Ciencias Humanas- UDE. Presentan el informe final del Proyecto de investigación cuyo título es **"Docentes universitarios inclusivos: Universidad inclusiva"** en el que abordaron la problemática de la discapacidad desde una mirada histórica progresiva en materia de Derechos Humanos de las personas con discapacidad y desde una perspectiva antropológica. Los autores sostienen que hablar de discapacidad implica otorgarle significado a la escuela, como lugar que no excluye a nadie.

El segundo Informe final presentado por la Directora Esp. Abogada **María Lis Amaya** y la Codirectora Dra. **Camila Denisse Pereyra**, titulado **"Impedimenta indicanda maritali: Su praxis desde una perspectiva de género."** en el que abordaron la problemática de los impedimentos matrimoniales tomando la perspectiva de género como herramienta de análisis crítico que permite problematizar y desnaturalizar prácticas histórica y socialmente establecidas, para visibilizar las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y en las oportunidades entre varones y mujeres.

En Artículos el trabajo presentado por la Dra. Ana M. Dorato en el que recrea algunos aspectos relacionados al tema de la evaluación a partir de las investigaciones realizadas sobre evaluación de Programas y Evaluación de Políticas en sus tesis de Maestría y Doctorado aportando información de interés sobre estos temas en el campo de la Educación Superior.

Llegamos así al último número de Diagonal al Este del 2023. Agradecemos el acompañamiento de nuestros lectores y de los autores de las publicaciones, esperando que sean del interés de todos los saludamos haciendo llegar a ustedes los mejores deseos para el 2024.

Los esperamos en el próximo número,
La Directora

SUMARIO

Investigaciones

Reseñas

10. Contribuciones de la acción tutorial para la formación proyectual en las tesis en Diseño.

13. Narrativa transmedia en educación: estado de la cuestión en México y Argentina.

16. La Gestión Educativa de los directivos de educación secundaria y los cambios del personal en el equipo de conducción.

Informes finales

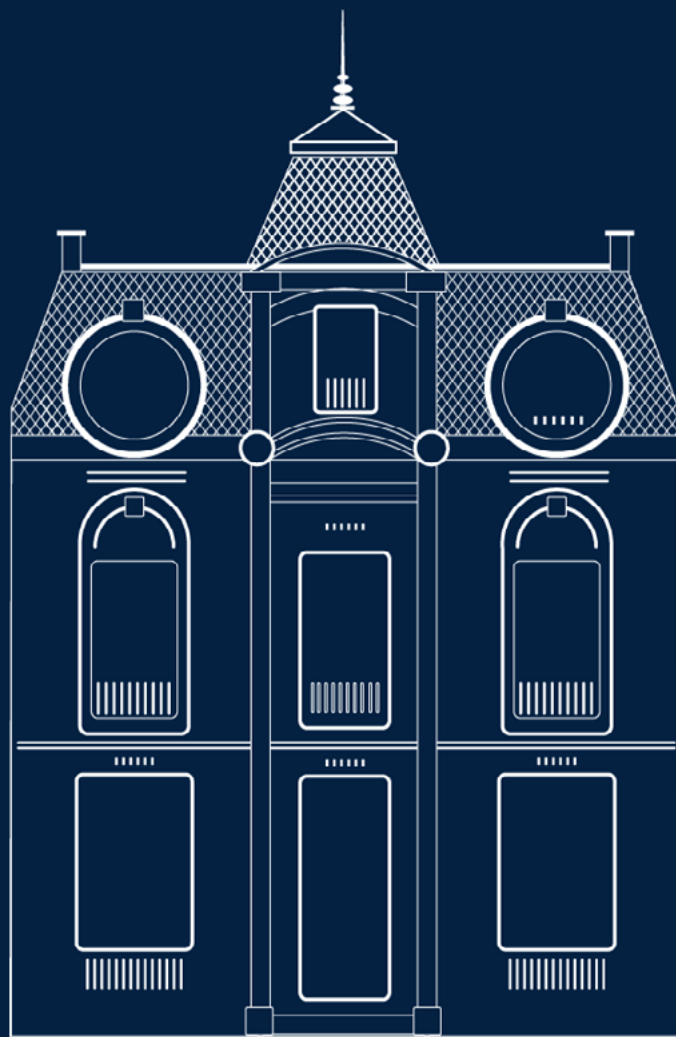
18. Docentes Universitarios Inclusivos: Universidad inclusiva.

21. Impedimenta indicanda maritali: Su praxis desde una perspectiva de género

Artículos

32. La Evaluación y la Formación Docente.

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores.
El lector está invitado a opinar sobre los artículos publicados y a hacer llegar sus contribuciones a
revista@ude.edu.ar



RECTORADO

Palacio Gibert, Diagonal 80 N° 723 (B1900CCE)

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: (54 221) 422-4636 / 423-1692

Contribuciones de la acción tutorial para la formación proyectual en las tesis en Diseño

Reseña de investigación

Período: 2023-2025

Director: Dr. Arq. Lucas Rodríguez

Co-Director: Dr. Arq. Diego Fiscarelli

Equipo: Docente investigadora en formación: Arq. María Eugenia Fabri (UDE)

Estudiante: Lucía Marcos (FDyC – UDE)

Filiación institucional: Observatorio de Prácticas Pedagógicas en Proyecto

Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad del Este

RESEÑA

En continuidad del Proyecto FDyC-UDE “*Formar, investigar, proyectar: análisis metodológico de las tesis en Diseño*” (2021-2022), la presente investigación se centra en producir aportes para la formación proyectual de grado, a través de analizar las virtudes de la acción tutorial que los docentes ejercen en el desarrollo de las tesis en Diseño. Para ello, se articulan dos áreas: La Investigación Proyectual y la formación didáctica para el saber en Diseño/Proyecto. Como objetivo general, se plantea analizar y describir las características y potencialidades de las tutorías, para favorecer los procesos formativos proyectuales a través de la integración de los contenidos disciplinares con las competencias proyectuales y los recursos interpersonales. A tal fin, se propone una investigación aplicada y exploratoria, de tipo descriptiva y hermenéutica. Y su desarrollo secuencia:

- a) El análisis del escenario actual y los aportes teóricos sobre tutorías en Diseño;
- b) a) La clasificación de las características formativas de la acción tutorial, en clave didáctica; y
- c) a) La síntesis y producción de material pedagógico, sistematizando un marco teórico sobre tutorías pedagógicas, estrategias organizativas y metodológicas, roles y tareas del profesor y de los

estudiantes, recursos necesarios y procedimientos de evaluación.

La temática principal de la investigación se centra en producir aportes para la formación proyectual de grado, a través de analizar las virtudes de la acción tutorial que los docentes ejercen en el desarrollo de las tesis en Diseño.

Para su fundamentación, se resalta la importancia de brindar escenarios pedagógicos alineados con las características que promueve la Educación Superior y que demanda el escenario socio-cultural contemporáneo. En este sentido, nuestra participación docente debería colaborar con la formación en autonomía, sustentabilidad, adaptabilidad, gestión de la incertidumbre, manejo de grupos, construcción colectiva, competencias transdisciplinarias, recursos comunicativos, entre otros (Rodríguez y Fiscarelli, 2023). Y al hacerlo, no solo responder al campo disciplinar sino también al campo epistemológico del diseño (en adelante, empleado como sinónimo de proyecto, en tanto definir y construir realidades posibles y deseables (Ynoub, 2007; Doberti, 2008).

Para su desarrollo, se reconocen dos áreas interrelacionadas que el equipo de investigación Rodríguez-Fiscarelli promueve para Casas de Estudio en

Universidades Nacionales de Argentina (FAU-UNLP, DGyT-UNS, FDyC-UDE) y Paraguay (FADA-UNA) y organismos científicos (CONICET):

- a) La Investigación Proyectual y sus dimensiones; y
- b) La formación y didáctica para el desarrollo del conocimiento y saber en Diseño/Proyecto.

Respecto de a) Como marco onto-epistemológico, se recupera la Investigación Proyectual y sus dimensiones constitutivas: teórica, técnica y metodológica.

-La **dimensión teórica** del proyecto ha sido desarrollada por Diego Fiscarelli en su Tesis Doctoral (FAU-UNLP, 2012-2016). Y recuperada también en nuestra producción académica y científica posterior.

-La **dimensión técnica** del proyecto está siendo actualmente desarrollada, en producción científica y académica, con marco en un Proyecto de Grupos de Investigación desde la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional del Sur, titulado “La dimensión tecnológico-energética en la enseñanza del saber proyectual. Análisis y propuestas para la formación de nuestros futuros arquitectos”, dirigido por José Luis Fernández y Lucas Rodríguez.



-La **dimensión metodológica** se abordó en el proyecto UDE 2022 titulado “Formar, investigar, proyectar: análisis metodológico de las tesis en Diseño”, antecedente directo de esta presentación, dirigido por el Dr. Fiscarelli y el Dr. Rodríguez.

Respecto de b) En cuanto a la formación y didáctica para el desarrollo del conocimiento y saber en Diseño/Proyecto, se reconoce como tema protagonista en la Tesis Doctoral de Lucas Rodríguez (FAU-UNLP, 2017-2020), y las producciones posteriores en seminarios y programas de capacitación docente y en producciones académicas y científicas sobre la enseñanza y aprendizaje del saber proyectual. Al respecto, la presentación de este proyecto UDE 2023 se enmarca en los propósitos del Observatorio de Prácticas Pedagógicas en Proyecto (O+PPP) FDyC, UDE, retomando recorridos y líneas de investigación previas a fin de contribuir en la acción tutorial de los docentes para la realización de las tesis de grado en Diseño.

El rol de las tutorías como acción central en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes presenta un protagonismo que continúa en ascenso. En antagonismo con los planteos de la educación tradicional, donde el profesor se presentaba como transmisor del conocimiento auténtico e irrefutable, las políticas actuales de Educación Superior (L.E.S., 1995) sientan sus bases sobre la crítica, la reflexión, la reconstrucción y validación colectiva del conocimiento. Y es en este marco, en el que los docentes hemos migrado

desde lo formal y teórico a lo práctico y vivencial, del rígido control a la flexibilidad, de enseñar contenidos a facilitar el aprendizaje, de hablar ininterrumpidamente a escuchar humildemente, de las clases magistrales a las lógicas pedagógicas de taller; donde el estudiante es el protagonista principal de su aprendizaje, formándose a sí mismo en una dinámica de desarrollo personal (Ferry, 2008) mediada por sus experiencias previas, conocimientos populares, bibliografía, el acompañamiento y andamiaje de los docentes.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para plantear el problema de investigación, recorrimos un camino a través de numerosas experiencias de capacitación docente, investigaciones y análisis en contextos de educación superior en diseño/proyecto, es que se reconoce una escasa claridad en las características y funciones que el docente debería ejercer en su rol como tutor, para favorecer una formación proyectual contemporánea y situada que integre los contenidos disciplinares con las competencias proyectuales y los recursos comunicativos.

Ante este escenario, derivamos una serie de preguntas:

- ¿Qué aspectos constituyen una formación proyectual contemporánea y situada?
- ¿Cuáles son las competencias que debe abordar y desarrollar el estudiante?

- ¿Qué participación tienen las tutorías de grado en estos procesos?

Este proceso permitió formular la pregunta problema.

PREGUNTA-PROBLEMA

¿Cómo reforzar la práctica docente de tutorías, que se lleva a cabo durante el desarrollo de las tesis de grado en Diseño, en orden a potenciar los procesos formativos proyectuales?

HIPÓTESIS

La definición, precisión y planificación de las acciones tutoriales, favorece el reconocimiento y ejercitación didáctica de los aspectos significativos que refuerzan los procesos de enseñanza-aprendizaje en Diseño/proyecto.

OBJETIVO GENERAL

Analizar y describir las características y potencialidades de la acción tutorial, para favorecer los procesos formativos proyectuales a través de la integración de los contenidos disciplinares con las competencias proyectuales y los recursos interpersonales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analizar el escenario actual y los aportes teóricos sobre tutorías en Diseño
- b) Clasificar las características formativas de la acción tutorial, en clave didáctica
- c) Producir material pedagógico síntesis en relación a los resultados obtenidos

METODOLOGÍA

Se propone una investigación aplicada, de tipo descriptiva y hermenéutica, confrontando aspectos teóricos con la realidad observada. La metodología, cualitativa, plantea un trabajo teórico documental que habilita una discusión bibliográfica, que pretende construir un referencial.

En relación con el análisis de la producción docente de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad del Este, se propone recuperar las voces de los actores en relación con los objetivos propuestos, tomando como referencia las premisas establecidas por el Reglamento de Tesis. En este sentido, se prevé, además del empleo de técnicas de recolección de datos (tanto de fuentes primarias como secun-

darias), la utilización de la observación participante, el focus-group y las encuestas como herramientas metodológicas.

TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

El desarrollo de esta investigación plantea la producción de material pedagógico síntesis (en relación a los resultados obtenidos), promoviendo la realización de capacitaciones docentes en acción tutorial, en el marco de las propuestas del O+PPP. Por lo tanto, se reconoce una transferencia directa en beneficio de los distintos actores de la FDyC, UDE: estudiantes, docentes y autoridades.

- los **estudiantes**, desde un acompañamiento más preciso y profesional hacia el diseño y la escritura de sus Tesis de grado;
- los **docentes**, para continuar perfeccionando sus procesos de formación permanente, a la vez de promover su inclusión a las tutorías de grado (como alternativa laboral);
- y la **institución FDyC UDE** (con su representación desde las autoridades), por el aporte a la presentación de las Tesis y el potencial incremento en el número de egresados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Doberti, R. (2006). La cuarta posición. Conferencia en el Foro Académico de la FADU, UBA. Buenos Aires.

-Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

-L.E.S. (1995). Ley de Educación Superior Nro. 24521. Diario Oficial de la República de Argentina. Buenos Aires, 1995.

-Rodríguez, L.G.; Fiscarelli, D.M. (2023). "El taller de arquitectura: divergencias ante las prácticas pedagógicas instituidas". Materia Arquitectura, (23). Santiago: Facultad de Arquitectura y Arte, Univ. San Sebastián, Chile. Pp. 76-93.

-Ynoub, R. (2007). El proyecto y la metodología de la investigación. Buenos Aires: Ed. CENGAGE Learning

Narrativa transmedia en educación: estado de la cuestión en México y Argentina

Reseña de investigación

Período: 2022-2023

Director: Prof. Dr. Luis Sujatovich

Co-Director: Prof. Dr. Alfredo Barrales

Equipo: Lic. Miguel Angel Guevara Rangel

Filiación institucional: Observatorio de Prácticas Pedagógicas en Proyecto

Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad del Este

RESEÑA

El proyecto de investigación analiza la producción bibliográfica académica relacionada con el empleo de la narrativa transmedia en educación, en México y en Argentina desde 2017 a 2021. La pretensión inicial fue que sólo se tendrían en cuenta tesinas de grado, tesis de posgrado y libros que aborden conceptos y metodologías ligadas a la temática y materiales que describan la puesta en marcha de experiencias en el nivel secundario, preparatoria, superior y universitario. Sin embargo, la notable escasez de materiales que posean una relevancia científica, obligó a reformular la propuesta y detenernos también en artículos publicados en revistas académicas entre 2017 y 2021¹.

¿EN QUÉ CONSISTE LA NARRATIVA TRANSMEDIA?

La narrativa transmedia se refiere a la práctica de contar una historia a través de múltiples plataformas y medios de comunicación, como películas, series de televisión, libros, cómics, videojuegos y redes sociales. Refiere Scolari (2013), que constituyen una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico,

audiovisual, interactivo, etcétera) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etcétera). Las narrativas transmedia no hace referencia, simplemente, a una adaptación de un lenguaje a otro. La narrativa transmedia se caracteriza, además, por involucrar a la audiencia y hacer que participen de las acciones; por esto es fundamental apostar por contenidos de valor y formatos que hagan que los usuarios sean parte activa del desarrollo del relato, potenciando así el interés por el proyecto a realizar.

LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN EDUCACIÓN

La narrativa transmedia en educación es un enfoque pedagógico que utiliza elementos de la narrativa transmedia para involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje más ricas y multidimensionales (Aparici, 2011). La narrativa transmedia implica contar una historia a través de múltiples plataformas y medios de comunicación, como libros, películas, videojuegos, redes sociales y sitios web, cada uno de los cuales contribuye a la narrativa de manera única. Este enfoque se ha adaptado en la educación para fomentar la participación activa de los estudiantes y mejorar su comprensión de conceptos y temas (Buckingham, 2008).

ALGUNAS APRECIACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Antes de iniciar el análisis de las experiencias de Argentina y México, resulta fundamental ofrecer algunas precisiones conceptuales y metodológicas que se han considerado para el desarrollo de la investigación.

Además de la definición citada de Scolari, acerca de la narrativa transmedia, se recuperó la categoría de paradigma pedagógico que, según Shulman (1989), indica una cuestión de mentalidad respecto a lo que es la investigación científica en un campo determinado de la educación y ello supone una estrecha correspondencia entre corrientes epistemológicas y paradigmas científicos. Estos manifiestan una visión histórica de cómo se ha ido consolidando una ciencia determinada en el campo de la educación.

La metodología empleada corresponde al paradigma

¹ Es importante señalar que la búsqueda bibliográfica se hizo de septiembre 2022 a junio de 2023, en los siguientes repositorios: Google académico, Dialnet, Redalyc, SciELO y Refseek. Además, se consultó en los siguientes repositorios institucionales: UDE, UNLP, UBA, UNC, UASLP, UNAM y TEC.

cualitativo, ya que se analizarán los textos para comprender sus particularidades y para poder realizar la comparación entre las teorías, metodologías y experiencias documentadas en la producción académica en México y en Argentina. Las técnicas elegidas son el análisis de contenido y la exploración bibliográfica.

Experiencias analizadas de Argentina y México

Las tres propuestas de Argentina son las siguientes:

- Montoya, C. (2018). Las narrativas transmedia en una experiencia pedagógica universitaria en la UNSAM.
- Christin, F. (2018). Producciones transmedia en universidades nacionales argentinas: observaciones sobre sus principales usos en la actualidad. *Mediaciones*, 14(20), 119-132.
- Natalia Corvalán (2019). *Narrativa Transmedia. Análisis del "Proyecto 7/40"*, una experiencia de educación y memoria. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Las tres experiencias reseñadas tienen cualidades semejantes, ya que ninguna busca utilizar la narrativa transmedia para la creación de una obra de ficción o de un escenario nuevo para reflexionar acerca de un tema o problema. En el primero, el interés está puesto en el desarrollo de la lengua inglesa, pero a partir de una producción transmedia existente. Y allí observamos que hay cierta menesterosidad en la producción final, pues dista mucho de un producto que pueda merecer esa denominación, pues se trata de un texto y de un Power Point. La segunda, se encarga al igual que la tercera, de un hecho histórico. Y desde allí avanzan hacia el desarrollo de piezas sofisticadas, pertinentes y bien articuladas. La preeminencia de la historia argentina y de las letras, permite colegir que las ciencias formales no parecen

estar interesadas en utilizar esa posibilidad comunicacional (Gómez, 1996).

Las tres propuestas de México son las siguientes:

- Alcántara, C. A., (2021) *Narrativa transmedia: una experiencia de aprendizaje electrónico móvil (m-learning)*. de los aprendizajes en el ingreso a la universidad, 103.
- Téllez Girón, Andrea Medina (2021) *Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo Sinéctica*, núm. 59, e1423, 2022, Julio-Diciembre ITESO.
- Abascal, M. L. Z. (2019). Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo. In *Transmedia Earth Conference Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia*, 27.

Las propuestas analizadas se destacan por tres cualidades: una profunda convicción pedagógica que invita a los estudiantes a protagonizar el proceso, el interés por conectar experiencias a partir de Internet y, por último, pero no menos importante, el desarrollo del relato de las experiencias. Los tres textos ofrecen un tiempo especial para permitir que se pueda conocer de qué forma se cimentó el proceso que desembocó en el resultado final. Y, en consecuencia, hay mayor interés por los logros en el trayecto compartido que en el material producido. Resulta pertinente mencionar que dos propuestas se detuvieron en los textos, como objeto y como herramienta y que sólo uno dispuso de otros lenguajes. También en los tres se destaca que las temáticas no son históricas ni políticas.

ANÁLISIS GENERAL DE LAS PROPUESTAS

Las seis experiencias analizadas tienen en común que han utilizado la narrativa transmedia para abor-

dar temáticas que no son ni comunicacionales ni periodísticas, sino más bien históricas, políticas, de idiomas y de literatura. En todos los casos hay un interés por suscitar la participación de los estudiantes en la creación de algún material, aunque en la mitad de las ocasiones sólo se trate de un texto. En las restantes, acaso las más desafiantes, hay diversas propuestas que permiten una exploración más intensa y comprometida de los lenguajes de una narrativa transmedia. Hay una similitud que señalar entre una experiencia de Argentina y dos de México: la preeminencia de la enseñanza de lengua extranjera y de las prácticas del lenguaje. Acaso la exploración de las posibilidades que ofrece la narrativa transmedia sea un buen recurso para intentar seducir a los lectores jóvenes. La narrativa transmedia, en todos los casos, refirió al mismo autor (Scolari) demostrando una coherencia conceptual muy profunda: todos están de acuerdo acerca de sus impulsores intelectuales y, por lo tanto, hay plena coincidencia respecto a cómo debe ser una producción para ser considerada transmedia. Algo semejante sucede con el paradigma pedagógico, si bien en las experiencias de Argentina, la falta de una explicación del proceso obligó a inferir la acción docente, se puede presumir que adhieren a un modelo constructivista con un fuerte arraigo por las dinámicas colaborativas.

Por último, resulta necesario señalar que se han encontrado pocas producciones y que resultó muy arduo hallarlas. Es posible que existan más prácticas pero que no se documenten, o quizás hay una tendencia sostenida, en la educación universitaria, de insistir en los modelos pedagógicos tradicionales, que solventan su acción en la exposición y en la demostración desde el rol activo docente, pero en desmedro de la participación de los estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R. (2011). Educomunicación: más allá del 2.0. Editorial Gedisa.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Gómez, G. O. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas (Col)*, (5).

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: Deusto.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M.C. *La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

La Gestión Educativa de los directivos de educación secundaria y los cambios del personal en el equipo de conducción.

Reporte

Autor:

Mg. DI MAGGIO, Marcelo Daniel.

PROBLEMA DE INTERÉS

Estudio acerca del impacto que tiene en la gestión educativa de escuelas secundarias de gestión estatal, la permanencia y disponibilidad del personal del equipo de conducción (cargos de Vice dirección y Secretaría), en las tareas de organizar y coordinar un equipo de trabajo.

La complejidad a la que se enfrentan los profesores en las direcciones de las escuelas no siempre es conocida. Los directivos escolares, desarrollan una actividad intensa, que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizada en periodos cortos de tiempo, y de manera muy fragmentada. En las últimas décadas en la Argentina, se vienen introduciendo cambios en las funciones, estrategias y procedimientos que desempeñan los directores. La situación planteada, guarda relevancia sustantiva, pues está condicionando en gran medida la actividad cotidiana de los profesionales de la enseñanza, que diariamente tienen que convivir con la incertidumbre, los conflictos, las resistencias, la presión e intensificación laboral.

Toda función, tiene rasgos que la hacen ser específica y única, la tarea en la dirección de organizaciones educativas, no escapa a esta especificidad a la hora de organizar y coordinar un equipo de trabajo. En este sentido, las escuelas tienen características propias, distintas de las de otras organizaciones. Se pueden destacar que: - Poseen una cultura no uniforme; - Tienen una articulación débil; - Tienen

personal inestable (muchas veces no depende de la voluntad de quienes trabajan en una escuela quedarse en ella o irse, sino del sistema); - Carecen de tiempos específicos para la gestión.

La atención a demandas múltiples y cambiantes y la complejidad del día a día quitan tiempo a pensar en el largo plazo, evaluar el rumbo y pensar cómo organizar y gestionar mejor la escuela. El personal rota muchas veces sin depender de la voluntad del docente o del directivo. Simplemente por falta de titularizaciones, muchos docentes deben dejar la escuela donde trabajan, aun cuando han construido cierta pertenencia, se sienten cómodos y han formado equipos. Además, en las escuelas no existen los tiempos específicos para la gestión. Mientras que una empresa, dispone de tiempos para revisar sus estrategias, analizar los indicadores y evaluar sus acciones, en las escuelas siempre se corre detrás de lo urgente, y esto muchas veces quita tiempo a lo importante. En este contexto generalizado, se plantea el siguiente interrogante:

- ¿Qué relaciones existen entre la disponibilidad y permanencia del personal en los cargos de Vice dirección y Secretaría y las tareas de organizar y coordinar de los Directivos de Escuelas Secundarias de gestión Estatal?

HIPÓTESIS DE TRABAJO

I.D. Comparar lo que expresan los directivos de ges-

ción estatal que cuentan con personal en la secretaría y aquellos que no disponen de personal en el mismo cargo.

I.D. Comparar lo que expresan los directivos de gestión estatal que cuentan con personal en la secretaría y aquellos que no disponen de personal en el mismo cargo.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el impacto en las tareas administrativas del Director en relación con la permanencia y cambio del Personal de Secretaría en escuelas de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires?

O. G. - Analizar la complejidad y variedad de tareas administrativas que realizan los Directivos de Escuelas Secundarias de gestión estatal y sus implicancias con la permanencia y cambio del Personal de la Secretaría.

O.E. 1.- Analizar la complejidad y variedad de tareas administrativas que realizan los Directivos de Escuelas Secundarias de gestión estatal y su implicancia con la permanencia y cambio del Personal de secretaría.

O. E. 2- Comparar lo que expresan los directivos de gestión estatal que cuentan con personal en la secretaría y aquellos que no disponen de personal en el mismo cargo.

METODOLOGÍA

En función del problema de investigación planteado, la orientación metodológica se acerca a la propia de una investigación social con orientación cualitativa de diseño interactivo. A partir de esto, se propone tener como objetivo la descripción del fenómeno, en tanto proceso social dinámico. Tiene carácter de exploratorio y opta por conocer el pensamiento de un grupo de Profesores sobre la complejidad y variedad de las tareas administrativas propias de la dirección escolar y las implicancias relacionadas con la permanencia y cambios del personal del Equipo de Conducción. Todo ello, desde el “criterio de realidad”, que alude al hecho de que existe en el Hombre una realidad interior, una conciencia de sí, en la que se incluyen tres componentes; cognitivos, evaluativos y emotivos, con los que se construye toda la argamasa de la subjetividad y de la cultura. Se buscará observar la realidad a partir de una idea directriz. A partir de una metodología descriptiva-sintética desde un enfoque lingüístico se asume que la realidad de la organización educativa es sistémica y que opera sobre complejidades. Desde allí, se intentará interpretar la riqueza del significado del discurso de los Profesores en cargos de dirección escolar, observando el fenómeno desde el punto de vista de la subjetividad de los sujetos investigados. En este sentido, se investigará desde el paradigma empírico-interpretativo, a través de la inducción, otorgando importancia clave al contacto vivo con el medio social y estudiando la realidad en su espontánea constitución.

Con la finalidad de obtener una alta validez externa se propone, para una primera fase del trabajo, a la encuesta apoyándonos en la utilización de un instrumento semiestructurado (cuestionario). En una segunda fase, utilizando otro procedimiento no estructurado (entrevista en profundidad), se buscará recoger en sentido amplio, todo contenido que se relacione con las reacciones, (informaciones específicas y profundas), y el contexto personal de los individuos.

La propuesta de investigación, resulta una interesante oportunidad para la búsqueda de núcleos de significados compartidos en un tema débilmente explorado, sobre el pensamiento que tienen los docentes, que están desempeñándose en cargos de Equipo Directivo de centros educativos, en relación a las tareas que deben desempeñar. El conocimiento y la caracterización de lo que piensan los directivos y lo que hacen en la tarea cotidiana, nos permitirán identificar y registrar las incertidumbres y certezas que se desprenden de las biografías personales y profesionales de los Profesores en la tarea de gestionar, gobernar y administrar servicios educativos.

La propuesta de investigación, resulta una interesante oportunidad para la búsqueda de núcleos de significados compartidos, en el pensamiento que tienen los docentes, que están desempeñándose en cargos de Equipo Directivo de centros educativos, sobre las tareas de organizar y coordinar al equipo directivo en contexto con permanentes cambios de personal. El conocimiento y la caracterización de lo que piensan los directivos y lo que hacen en la tarea cotidiana,

nos permitirán identificar y registrar las incertidumbres y certezas que se desprenden de las biografías personales y profesionales de los Profesores en la tarea de gestionar, gobernar y administrar servicios educativos. El trabajo también, tiene una relevancia académica, ya que los resultados de la investigación, servirán de base a otros investigadores, con el fin de profundizar o y/o completar el tema tratado que resulta poco explorado. En el marco de estas ideas, se espera que el estudio, una vez se hagan efectivas sus sugerencias, ofrezca espacios de reflexión entre los miembros de la comunidad y propicie el análisis de la gestión del directivo, centrada en el desempeño, estabilidad y satisfacción de personal, acorde con las necesidades del dinamismo de la sociedad.

A nivel del Sistema Educativo, se plantea como propósito, hacer un aporte para pensar la formación profesional de los docentes que deciden continuar su carrera en cargos de gestión, como también las temáticas que se incluyan en los programas de concursos y pruebas de selección para cargos jerárquicos de dirección. Así mismo, permitirá a los supervisores de escuelas, tener un registro de los significados compartidos de las nuevas autoridades que tienen bajo su responsabilidad, y de las tareas que llevan adelante aquellos que ya están en cargos de gestión. Todos los aportes, se convertirán en insumos para la toma de decisiones y el asesoramiento técnico-pedagógico que mejoren la calidad de la gestión de las escuelas.

Investigación en desarrollo.

Docentes Universitarios Inclusivos: Universidad Inclusiva

Área: Antropología, Sociología y Ciencias Políticas. Educación.

Director: Bernardo Iaconis

Co-director: Mariano Romano

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad del Este

EL PROCESO DE TRABAJO

Primera etapa de investigación

Rastreo, unificación de material bibliográfico antropológico y sociológico sobre el ser de la inclusión. Mirada histórica progresiva en materia de Derechos Humanos de las personas con discapacidad. (Método utilizado: analítico bibliográfico)

Segunda etapa de Investigación

Análisis de las Observaciones Generales hechas sobre Argentina, del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad, de Naciones Unidas. Unificación de distintas resoluciones, leyes y tratados Encontrado (método analítico, rastreo legislativo desde la jerarquía constitucional de la República Argentina):

- Observación General N° 4, Derecho a la educación inclusiva, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas, 2016.
- Observaciones Finales, Informe inicial de Argentina, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas, 2012.
- Opinión Consultiva OC 24/7, solicitada por Costa Rica, Corte Interamericana de Derechos Humanos, 24 de Noviembre de 2017.
- Resolución N° 93/09, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, 17 de Diciembre de 2009.
- Resolución N° 1664, Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia Buenos Aires, 1 de Diciembre de 2017.

- Resolución N° 2543, Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 30 de mayo de 2003.
- Resolución N° 311/16, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, 15 de Diciembre de 2016.
- Resolución N° 4635/11, Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de Integración, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 5 de Diciembre de 2011.
- Dispositivo de inclusión sociolaboral, Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación, 2018

Tercera etapa de investigación

Entrevistas a docentes universitarios que expresen dificultades para la elaboración de estrategias inclusivas, por verse no-capacitados desde sus carreras de grado.

Cuarta etapa de investigación

Entrevistas a activistas con discapacidad representantes del colectivo, y personas clave en el desarrollo de las leyes inclusivas. Entrevistas a estudiantes universitarios con discapacidad.

- Encuentro: 23 de Junio, a las 14 hs, ante la Comisión de Discapacidad de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y DDHH de la UNLP, con Sandra Katz, Evelina Díaz, Ivana Antonelli y Lorena Miranda. Este equipo estaba en búsqueda de un acompañante pedagógico para cubrir un

cargo en dicha dirección, expresando las políticas inclusivas que están realizando desde su institución. Se encontrará este material en el informe final.

- Encuentro: 8 de Agosto. Entrevista a Gabriel Ainciart, fundador de FLEDNI. Fundación Latinoamericana de Educación para la Diversidad y trastornos de la infancia. Encuentro a las 14:00 hs en el hotel LANDA PLAZA, de la Ciudad de La Plata.

CONCLUSIONES

El método utilizado, predominante en esta Investigación, fue el cualitativo a través de los grupos de discusión, semiorientado-coordinado, posterior a un método analítico bibliográfico de distintas fuentes legales, sociológico-históricas, entre otros.

Los grupos de discusión fueron empleados en los estudiantes, docentes y futuros docentes, de las carreras de Tramo de Formación Pedagógica del Nivel Medio, Tramo de Formación Pedagógica del Nivel Superior, y Profesorado Universitario, contando para ello 10, 8 y 9 estudiantes respectivamente.

Los resultados de las representaciones mentales asignadas en esos grupos de discusión dan cuenta de la incompleta formación subjetiva en el modelo social de la discapacidad. Advierto e invito a la reflexión, en este sentido, que son cursos ya avanzados en la carrera, lo que podría implicar el no tratamiento de esta temática durante sus clases previas a dicho grupo de discusión generado. Aún así, no he realizado una entrevista al cuerpo docente, pudiéndose encontrar excepciones a esta cuestión.



Las representaciones mentales o tipos ideales escharon fueron (por mencionar algunas):

- “La discapacidad es una in-capacidad del sujeto”
- “El docente debe tener también un trato humano-humanizante con el estudiante con discapacidad”
- “Debemos incluir a ellos en nosotros”.
- “Otras razones biologicistas y deterministas”.

Estas ideas o representaciones mentales expresan toda una mirada antropológica previa que antepone un problema social (la discapacidad) como problema subjetivo, cuyo “culpable” es el supuesto sujeto portante. Esto, contraría rotundamente la mirada de la discapacidad como modelo social (modelo consagrado en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, con jerarquía constitucional en la República Argentina a través del artículo 73 inciso 22 de la Constitución Nacional). Hablar de incapacidades subjetivas, cuando la discapacidad es una construcción que aparece ante la aparición de barreras que impiden un desarrollo autónomo, digno e independiente; la utilización de términos como “también debemos” implica una actividad extra-curricular, cuando radica en la naturaleza misma del ser docente; hablar de un ellos y un nosotros continuando el modelo de la exclusión y el ajeno que ingresa al mundo de los normales; son algunas de las cuestiones a reflexionar.

A lo largo de la historia han existido tres tipos de denominaciones hacia las personas con discapacidad. Cada tipo de denominación implica y expresa un enfoque sobre la discapacidad misma, y para cada enfoque un tipo de escuela.

En primera instancia, la persona con discapacidad era atravesada en denominaciones que hacían a lo inválido, lo inútil (denominaciones tales como idiota, demente). Este vocabulario alude, en realidad, a una idea de prescindencia de la persona con discapacidad, es decir: su supuesta inutilidad y posibilidad de eliminación (muchas veces, una eliminación como deber). Este enfoque trajo consigo las escuelas expulsivas, nunca abiertas a la discapacidad y pluralidad.

En segundo lugar, podemos encontrar un campo textual que alude a la persona con discapacidad como aquella enferma, insana, anormal. Aquí encontramos denominaciones tales como el demente, subnormal, discapacitado, entre otros. En ella surgieron los conocidos manicomios y escuelas de nivel especial.

Por último, las últimas actualizaciones en materia de derechos humanos nos aconsejan utilizar la denominación de persona con discapacidad que trae consigo todo un enfoque novedoso y humanístico. Se alude primero al ser persona como característica a la cual se debe reafirmar como resistencia a los primeros dos campos vocabulares, y luego con la característica “con discapacidad” que alude a una persona cuyo entorno, obstaculizante lo estaría discapacitando. Este último enfoque y el modelo de escuela que trae consigo lo desarrollaremos a lo largo de este libro.

Al mismo tiempo, estos tres campos son la expresión de una mirada sobre la discapacidad en sí, y sobre la diversidad. Repensar estas expresiones nos invita a deconstruir el concepto de normalidad, no siendo un uso meramente propio del eufemismo. La

categoría de persona con discapacidad corresponde a toda una mirada inclusiva, trayendo consigo toda una teoría y práctica, praxis, de la inclusión misma. Cada una de estas tres miradas, significaron y significan aún hoy tres tipos de escuelas (la expulsiva, la normalizadora, y la inclusiva), las cuales su identificación se hace necesaria para preguntarnos sobre cuál escuela estamos habitando y construyendo, cuál sistema epistemológico-filosófico estamos llevando a cabo en dichos espacios.

Hablar de discapacidad implica otorgarle significado a la escuela, como lugar para todos y todas, que no excluye a nadie. Implica volver a mirar sobre las prácticas educativas, las producciones y re-producciones que hacemos, los prejuicios, y conllevará a una mirada holística. Cuando hablamos de calidad educativa actualmente, nos referimos a una educación inclusiva, si por calidad entendemos como aquella que sabe acompañar el proceso de construcción libre de subjetividades de los estudiantes.

Urge, de alguna manera, el análisis de la educación inclusiva para personas con discapacidad (como puerta de entrada para poder hablar de inclusión hacia todas y todos) en estos tiempos que corren, puesto que observamos una situación jurídica que suele darse no repetidamente en la historia. La aprobación de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad, por parte del Estado argentino, y su posterior aprobación en nuestras salas de representantes, trajo consigo la Jerarquía Constitucional. Esto significa que lo allí aprobado goza del imperio legal nada más y nada menos que constitucional, y su incumplimiento tiene como consecuencia, entonces, la

violación a un derecho de dicha jerarquía. Una vez aprobado, todo el aparato educativo, sistémico, tuvo que adaptarse gradualmente y adecuarse a lo que la norma superior establecía. En conclusión: una norma jurídica obligó al cambio social y cultural. De esta manera, precediendo a dicho cambio, encontramos instituciones educativas, docentes, directivos, familias, comunidad educativa en sí, que debieron adecuarse, realizando en varias ocasiones la pregunta de: ¿estamos preparados? ¿no estamos abandonando el ideal de escuela que veníamos manejando? ¿puedo resistirme a estos cambios? ¿es justa la educación inclusiva? ¿son justos los títulos secundarios expedidos por igual? ¿cómo califico?.

Es menester, en este sentido:

1. Continuar formando en el Modelo Social de la Discapacidad, ya que prevee un diseño universal de la enseñanza que garantiza una mejora en la calidad educativa al invitar a deconstruir el conductismo, el biologicismo, y la heteronormalidad.
2. Continuar formando a los docentes de la casa para deconstruir el modelo biológico y proponer un modelo social.
3. Saber recibir estudiantes con discapacidad, y saber formar a los estudiantes como futuros profesionales inclusivos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGUIRRE LORA, M. E. (2005) "El currículum escolar, invención de la modernidad", en Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores

- Bechara, A. (2013). Familia y discapacidad, padres y profesionales/docentes: un encuentro posible. Buenos Aires: Lazos.

- Cechetto, S. (2008). La biología contrala democracia: eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina, 1880-1940. Mar del Plata: EUDEM.

- COBEÑAS, P. (2021). "Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas". EN: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. La Plata : EDULP. p. 28-103. (Capítulo)

- COBEÑAS, P. (2018). "Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión". Archivos de Ciencias de la Educación.

- Colombo, A. (2016). Historias silenciadas. De la discapacidad mental al encuentro con el sujeto psíquico. Buenos Aires: Letra Viva.

- Conferencia Internacional de Educación N° 48th, La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, UNESCO, 2008

- Del Torto, D. (2005). Pedagogía y discapacidad. Puentes para una educación especial. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- FOUCAULT, M. (2022). Los anormales. Curso en el collège de Francia (1974-1975). Publicación original: 1975. Editorial Fondo de cultura económica.

- FRIGERIO G, y DIKER G. (2005), "Educar: ese acto político". Del Estante editorial.

- MAGGIO, M. (2012). "Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Editorial Paidós.

- NEUFELD, M. R., THISTED J.A. (1999). "De eso no se habla... los usos de la diversidad solciocultural en la escuela". EUDEBA.

- PIAGET, J. (2016). Psicología y pedagogía. Publicación original: 2016. Paidós.

- Rubio, C., Eguiguren Praeli, F. y Bernales Ballesteros, E. (2011). Los derechos fundamentales en la jurisprudencia del tribunal constitucional. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

- Ryan, D. F., y Schuchman, J. S. (2002). Deaf people in Hitler's Europe, Washington DC: Museo de la Memoria por el Holocausto.

- SALMON, E. y BREGAGLIO R. (2017). "Nueve conceptos clave para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad." Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Salmón, E., y Bregaglio R. (2017). Nueve conceptos clave para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Impedimenta indicanda maritali: Su praxis desde una perspectiva de género

Dra. María Lis Amaya

Codirector: Dra. Camila Denisse Pereyra

*“Las necesidades son la fuerza que impulsa a los proyectos.
Si formulamos mal las necesidades, construiremos nuestro proyecto
sobre cimientos de arena y tendremos grandes dificultades.”*

J. Davidson Frame

PALABRAS CLAVES:

Impedimentos Matrimoniales – Género – Derecho Argentino.

RESUMEN

El 29 de noviembre de 2016 el Tribunal Colegiado de Familia Nro. 5 de Rosario, Santa Fe, Argentina en autos “N.V.E y OTRA S/ Inconstitucionalidad art. 403 inc. c) del CCCN” declara la inconstitucionalidad del art. 403 inc. c.) del Código Civil y Comercial Argentino y autoriza el matrimonio entre una mujer y la hija de su ex esposo fallecido, el cual había sido denegado por el Registro Civil al manifestar que existía una relación de parentesco afines en línea recta entre las contrayentes.

En ese orden de ideas, las razones de impedimentos matrimoniales de un país están impregnadas de las mismas razones de la institución del matrimonio que lo rige, esto es, razones políticas, religiosas, morales, sociales y también de género.

A partir de este caso disparador y teniendo en cuenta que en estos últimos tiempo los Altos Tribunales han establecido la obligación de interpretar los casos y la normativa aplicable con perspectiva de género, la presente investigación se aboca a analizar los alcan-

ces del art. 403 inc. c) del Código Civil y Comercial Argentino aplicando perspectiva de género.

KEYWORDS:

Marital Impediments- Gender- Argentine Law

ABSTRACT

On November 29, 2016, the Family Collegiate Court number five, of Rosario, Santa Fe, Argentina in proceedings “N.V.E and s/ Unconstitutionality art. 403 inc. C) OF THE CCCN” declares the unconstitutionality of art. 403 sub c) of the Argentine Civil and Commercial Code and authorizes the marriage between a woman and the daughter of her deceased exhusband, which had been denied by the Civil Registry when stating that there was a realted relationship in a straight line between the contracting parties.

In this order of ideas, the reasons for marriage impediments in a country are imbued with the same reasons as the institution of marriage thar governs ir, that is, political, religious, moral, social reasons, and also gender.

As society advances, the law must be constantly transformed to regulare the behavior of citizens, but

ir must not deviate from the changes that currently prevail.

This and other reasons led to the formation of a research team at the Universidad del Este in the city of La Plata, Argentina, to deal carefully with the study of the marriage impediment of art. 403 inc. C) of the Argentine Civil and Commercial code in family relations, fron a gender perspective.

Starting from this triggering case and since in recent times the High Courts have established the obligation to interpret the cases and the applicable regulations with a gender perspective, this investigation focuses on analyzing the scope of art. 403 inc. c) of the Argentine Civil and Commercial Code applying a gender perspective.

ANTECEDENTES

Planteamiento y formulación del problema

El capítulo II del título Primero del libro II del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina, en relación a los vínculos de familia, en su artículo 403 instituye los impedimentos matrimoniales como requisito para contraer matrimonio, cuya fuente es el artículo 166

del antiguo Código Civil y Comercial¹, con algunas cambios en su terminología, producto de los cambios sociales imperantes.

En ese sentido, el art. 403 del CCy CN establece que:

“Son impedimentos dirimientes para contraer matrimonio:

- a. El parentesco en línea recta en todos los grados, cualquiera que sea el origen del vínculo;
- b. El parentesco entre hermanos bilaterales y unilaterales, cualquiera que sea el origen del vínculo;
- c. La afinidad en línea recta en todos los grados;
- d. El matrimonio anterior, mientras subsista;
- e. Haber sido condenado como autor, cómplice o instigador del homicidio doloso de uno de los cónyuges;
- f. La falta permanente o transitoria de salud mental que le impide tener discernimiento para el acto matrimonial”;

Como vemos, el art. 403 del Código Civil y Comercial de la Nación establece los impedimentos matrimoniales en orden a motivos éticos, sociales, religiosos y/o basados en la afinidad.

Teniendo en cuenta que el Derecho es el regulador del comportamiento de las personas en sociedad, es innegable que los textos legales deben acompañar los cambios sociales y, como consecuencia de ello, las nuevas realidades. En este sentido, las relaciones de familia existentes en la actualidad, lejos están de ser equivalentes a las de años anteriores o décadas pasadas. Pero lo cierto es que, para poder acompañar estos cambios sociales, no basta con un análisis de la normativa legal actual, sino que es necesario un estudio evolutivo-comparativo de la institución en cuestión (en este caso, “el matrimonio”) a fin de lograr una real comprensión de la misma.

En relación a los tiempos que corren, sostiene Marisa Herrera (2016) que con sólo observar la realidad social encontramos la existencia de nuevas conformaciones familiares, así como un amplio abanico de relaciones y conflictos familiares que la normativa civil no puede silenciar. De esta forma, podemos señalar que “la ley constituye una herramienta muy hábil para visibilizar, acompañar, contener y también proponer o generar transformaciones sociales y culturales que se dan en la sociedad a pasos acelerados y que no se van a detener” (Herrera, M.; 2016; p.35)

Sumado a ello, y como consecuencia del avance de las teorías feministas en la órbita del Derecho, ha tomado notoriedad la *perspectiva de género* como modelo para el estudio de los casos concretos y de la legislación vigente, lo cual (por disposición de los Altos Tribunales y de la normativa moderna, ley 26485) su aplicación es considerada obligatoria para la resolución de los casos.

Siguiendo a Marta Lamas (1999), entenderemos que la perspectiva de género alude al orden simbólico con que una cultura patriarcal elabora la diferencia sexual, que se visibiliza en prácticas, discursos y representaciones culturales cis-sexistas y homófobas.

La perspectiva de género como herramienta de análisis crítico que permite problematizar y desnaturalizar prácticas histórica y socialmente establecidas, para visibilizar las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y en las oportunidades entre varones y mujeres. Aquí debemos destacar la importancia de la equidad de género para un efectivo goce de los Derechos Humanos sin discriminación alguna, dado que son condiciones necesarias para que las personas se desarrollen plenamente en todos los campos de su vida. (D’Ovidio, 2020, p.87)

Dicha perspectiva nos permite reconocer la trama de desigualdades estructurales que subyace a los proce-

sos de socialización de género, con el objetivo de revisarlas, cuestionarlas y revertirlas. A su vez, posibilita visibilizar la heteronormatividad, cisgeneridad y endosexualidad hegemónicas en nuestras sociedades.

Ahora bien, más allá de las consideraciones generales relativas a la “perspectiva de género”, la realidad es que no existen investigaciones que permitan establecer sus implicancias en materia de impedimentos matrimoniales.

El fallo “N.V.E y Otra s/ Inconstitucionalidad” del Tribunal Colegiado de Familia de Rosario (29/11/2016) determinó el puntapié inicial de los lineamientos generales de la presente investigación, toda vez que constituye una excepción al incorporar en forma novedosa como criterio interpretativo de la normativa aplicable en materia de impedimentos matrimoniales la *perspectiva de género*.

¹ El Código Civil de la República Argentina, Ley 340, redactado por Dalmacio Vélez Sarsfield, establecía en su art 166 Son impedimentos para contraer matrimonio: 1. La consanguinidad entre ascendientes y descendientes sin limitación. 2. La consanguinidad entre hermanos o medio hermanos. 3. El vínculo derivado de la adopción plena, en los mismos casos de los incisos 1, 2 y 4. El derivado de la adopción simple, entre adoptante y adoptado, adoptante y descendiente o cónyuge del adoptado, adoptado y cónyuge del adoptante, hijos adoptivos de una misma persona, entre sí, y adoptado e hijo de adoptante. Los impedimentos derivados de la adopción simple subsistirán mientras ésta no sea anulada o revocada. 4. La afinidad en línea recta en todos los grados. 5. Tener menos de DIECIOCHO (18) años. 6. El matrimonio anterior, mientras subsista. 7. Haber sido autor, cómplice o instigador del homicidio doloso de uno de los cónyuges. 8. La privación permanente o transitoria de la razón, por cualquier causa que fuere. 9. La sordomudez cuando el contrayente no sabe manifestar su voluntad en forma inequívoca por escrito o de otra manera.



Tomando como base las enseñanzas del fallo mencionado, la investigación analizará la normativa aplicable a fin de conocer los alcances del art. 403 del CCyCN aplicando perspectiva de género.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos Generales

Conocer los alcances del art. 403. inc. c. de CCCN a partir de una interpretación con perspectiva de género.

Objetivos específicos

- Analizar la evolución legislativa en materia de impedimentos matrimoniales.
- Determinar cuáles han sido los factores que han generado los cambios en el instituto.
- Analizar las elaboraciones doctrinales referidas a la “interpretación con perspectiva de género”.
- Identificar los aspectos en los que se produce el choque entre la normativa aplicable y la realidad social.

Justificación de su estudio desde una perspectiva de género

Como se ha señalado previamente, los impedimentos matrimoniales se encuentran atravesados por razones políticas, religiosas, morales, históricas y sociales. También aspectos relacionados con el género deberán ser tenidos en cuenta si deseamos realizar un acercamiento a la temática desde un punto de vista crítico.

Aquí podemos tomar en consideración la categoría de género propuesta por Joan Scott (1990), definiéndola como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, atravesadas por relaciones de poder. Siguiendo los postulados de Estela Serret, cuando hablamos de género nos estamos refiriendo a “la construcción cultural de la diferencia sexual que da cuenta de un sistema primario de relaciones de poder y dominación, transhistóricas y transculturales” (Serret, 2011, p.73).

Históricamente, diversos dispositivos de poder han moldeado la subjetividad de hombres y mujeres, estableciendo prácticas y discursos que esconden una subordinación y desigualdad entre los géneros. Sin embargo, así como se han puesto en marcha dispositivos disciplinadores –de los cuerpos, de la sexualidad, del deseo– también ha habido líneas de fuga que nos permiten situar resistencias y diversas estrategias de oposición a lo estipulado socialmente.

Tal como sostiene Alicia E. C. Ruiz (1999):

“La calidad de “mujer” está jurídicamente construida, tanto en sus derechos como en las discriminaciones que la signan. No depende únicamente del derecho, es cierto, pero es innegable la fuerza prescriptiva y legitimante de este discurso social que en la modernidad desplazó a otros discursos sociales (o se apropió de ellos) y se autonomizó de la moral y de la religión. Progresos y aporías de la modernidad que no pueden separarse. La cultura que heredamos y que internalizamos nos limita, nos crea prejuicios y, al mismo tiempo, nos abre ventanas. Tenerlo presente es decisivo, en especial en los lugares de la autoridad y del saber” (P. 22)

En las últimas décadas, la institución matrimonial y la concepción “tradicional” de familia cambió, tanto en su forma como en su contenido y su significación para la sociedad, dando lugar a “nuevos” modos de vinculación y “nuevas” configuraciones familiares que conllevan la necesidad de repensar lo instituido, con miras a contemplar la multiplicidad y diversidad de situaciones con las que podemos encontrarnos.

En este orden de ideas el concepto de “familia” toma preponderancia, en tanto a partir de allí se establecerán los márgenes de quienes puedan jurídicamente conformarla y los derechos entre sus miembros. Es así que Marisa Herrera (2018) sostiene que desde una perspectiva de géneros a la luz de los derechos humanos, se debe utilizar el concepto de “familias” en plural. En forma concordante, la Corte IDH estableció que en la C.A.D.H. “no se encuentra determinado un concepto cerrado de familia, ni mucho menos se protege solo un modelo de la misma” (Opinión Consultiva N° 17/02, párr. 69, caso “Atala Riffo y Niñas vs. Chile”, párr. 142 y caso “Fornerón e Hija vs. Argentina”, párr. 98). En este sentido, la perspectiva de género es la que permite la comprensión de la realidad existente para que la aplicación de la ley sea coherente con la misma.

Centrados en las relaciones de familia, es sabido que las dinámicas familiares no son las mismas, observan otras morfologías y otras improntas. Por citar un dato de la realidad ineludible: la gente, gracias al desarrollo y al avance de la ciencia médica, tiene una perspectiva de vida más longeva y en mejores condiciones de salud. Por lo tanto, la pareja que uno

conformó a los treinta o cuarenta años puede no ser el compañero que siga eligiendo a los cincuenta o sesenta, pese a que aún queden varios años de vida por transitar. Esta realidad, innegable en la actualidad, es lo que nos obliga a repensar el concepto de “familia”, el cual ha dejado de ser entendido como “única familia que una persona puede formar”, tomando preponderancia la idea de “trayectorias familiares” (ya que uno a lo largo de la vida puede pasar por más de una forma familiar). Es decir, habría un derecho de la persona a vivir o formar una familia, más que de un derecho de familia como un ente abstracto y diferenciado de las personas que lo integran con derechos propios, que pueden o no coincidir entre todos sus integrantes (Herrera, 2013; p.112)

MARCO TEÓRICO

Matrimonio. Aportes terminológicos: fuente indirecta para la redacción del Código Civil y Comercial de la Nación actual

La Real Academia Española² define al matrimonio como la unión de hombre y mujer concertada mediante determinados ritos o formalidades legales. Asimismo, en segundo término lo define según la Religión Católica como un sacramento por el cual el hombre y la mujer se ligan perpetuamente con arreglo a las prescripciones de la Iglesia. En ambos casos, para hablar de matrimonio, la unión debe darse entre dos personas de diferente sexo.

En ese orden de ideas, el concepto es de origen latino “*matrimonium*” y es una institución social, que se encuentra presente en todas las culturas.

Partimos de la base que resulta difícil encontrar definiciones similares, ya que las mismas responden a criterios culturales, religiosos, políticos y morales diferentes.

Si nos remontamos a sus orígenes, en el Derecho Griego La condición de la mujer fue desmejorando con el correr del tiempo. Los rasgos restrictivos como la utilización del velo y el enclaustramiento femenino fueron comunes en esta sociedad. El hombre era superior a la mujer en todo sentido. En Corán II 228 dice “Los hombres tienen sobre ellas preeminencia”.

El matrimonio era una institución contractual oral, no tiene formas jurídicas definidas, que se celebra entre el hombre y el tutor masculino –llamado Kýrios- de la futura esposa, por el cual el hombre goza de la mujer, cuya consecuencia es la procreación. Es notorio la ausencia de participación de la mujer en ese contrato.

Carole Pateman (1995), cuando introduce su idea del contrato sexual (del cual las mujeres son objeto), nos dice que es el medio a través del cual el patriarcado –como sistema de dominación de los hombres sobre las mujeres y otras identidades– se constituye, a partir de establecer un derecho político de los varones sobre las mujeres, así como el acceso de los varones al cuerpo de éstas. La autora se encarga de aclarar que este contrato no se reduce a la esfera privada, sino que se hace presente también en el ámbito público.

En palabras de Calero Secall, en relación a los impedimentos matrimoniales (1993):

“En Atenas los lazos de consanguinidad no impedían a los parientes desposarse. No era impío, pues igual que el Corán no conocía el término incesto, casarse con la hermanastra consanguínea. No hay que olvidar que la prohibición del incesto va íntimamente ligada a la existencia de un matrimonio exogámico, en el que se han de concertar las uniones entre personas pertenecientes a otra familia y se impide, por tanto, entre parientes próximos por consanguinidad. Para tal prohibición siempre se han esgrimido razones eugenésicas, aunque no en todos los casos resulten convincentes”³

En Atenas era frecuente la celebración de matrimonio entre tíos y sobrinas y/o con primos hermanos, ya lo dice textualmente en Leg. Gort. VII 15-24 se dice textualmente: “La heredera ha de casarse con el hermano del padre el de más edad de los que viven y, si no hubiere hermanos del padre, pero sí hijos de sus hermanos, que se case con el hijo mayor”. Por tanto, tenía que casarse con uno de sus tíos o primos paternos, es decir, con sus primos paralelos. Esta reglamentación de Gortina sobre la heredera supone un matrimonio endogámico, aunque Gortina también conoce el tipo de matrimonio exogámico.⁴

En igual sentido, en la civilización Derecho Romano se consideraba al matrimonio como la unión del hombre y la mujer con la finalidad de procrear.

Podemos señalar aquí el enaltecimiento de la maternidad como destino natural de las mujeres, ligada la esfera de lo privado y al sostén de la familia, lo cual ha llevado a diversas políticas públicas en pos de “vigorizar la familia” (Giordano, 2014, p.397).

Tal es así que Modestino lo identificaba como “*Coniunctio maris et feminae et consortium omnis vitae, divini et humani iuris communicatio*” (Unión del macho y de la hembra y consorcio de toda la vida, comunicación del derecho divino y humano; D. 23.2.1).

² Diccionario de la lengua española (2001). Debe tenerse en cuenta que esta versión electrónica da acceso al texto de la 22.ª edición del Diccionario de la lengua española, publicada en 2001. Consultado el 18 de octubre de 2022 en: <https://www.rae.es/drae2001/matrimonio>

³ DíEZ-PICAZO, L. - GULLÓN, A. Sistema de derecho civil, IV Madrid 1989, p.77. Sobre el problema del incesto, cuya prohibición tenía un carácter sagrado, Cf. LÉVI-STRAUSS, C. op. cit. , pp.45 SS.

⁴ Cf. BILE, M. “Systeme de parenté et systemes matrimoniaux a Gortyne”, Verbum III (1980), p. II.

Si repensamos la terminología, la palabra *coniunctio*, es la que permite referirse a *comiux* (cónyuge) que aparece vinculado al *iugum*, que es el instrumento rústico “yugo” el cual permite a dos animales estar unidos por ese aparato de madera que los liga por el cuello para labrar la tierra.

En un análisis detallado, realizado por el Dr. Alfredo Di Pietro, el concepto *consortium* viene de *sors* (suerte) ordinariamente la pequeña tabla de madera que servía para responder a preguntas presentadas a los oráculos y también para tirar suertes en la división de tareas de los magistrados, que no es otra cosa que la suerte fijada para cada uno y “*consors*” refiere a quienes comparten la misma suerte.

Justiniano, por otra parte, en sus *Institutas* (1.9.1) lo define como “Nupcias o matrimonio como la unión del varón y de la mujer (*vir et mulieris coniunctio*) que contiene la costumbre indivisa de la vida (*Individue vitae consuetudinem continens*).

Para ello, era indispensable el cumplimiento de tres requisitos para contraer nupcias a) La edad, que se alcanzaba con la pubertad, esto es 12 años las mujeres y 14 años los varones, b) *lus conubium*, que era la capacidad para poder contraer matrimonio (Ulp. 5.2-7) en decir la facultad de tomar a la *uxor* de acuerdo al *lus* y c) El consentimiento, de quienes lo celebran, y si eran *alieni iuris*, se requiere el consentimiento de sus padres (Paulo D. 23.2.2).

En Roma no es la unión sexual lo que hace el matrimonio, sino el afecto maritales (Ulp. D. 24.1.32.13).

Como podemos ver, el matrimonio en Roma y en Grecia era una situación de hecho, que tenía por fin la procreación de los hijos, para la continuidad del grupo familiar y sus propias costumbres.

Sin embargo, no contaron con un sistema de impedimentos para contraer matrimonio, pero si establecie-

ron ciertas prohibiciones basadas en principios, religiosos, morales, políticos, entre otras consideraciones.

La teoría sistematizada de los impedimentos será obra del Derecho Canónico posterior, y más tarde del derecho estatal de cada nación. Aprovechando la terminología actual, podemos hablar de impedimentos “absolutos”, esto es, cuando alguien de un sexo no se puede casar con alguien del otro sexo (así por esta ya casado, Inst. 1.10.6; Gayo 1.63, in fine) o el haber celebrado voto de castidad, como las vestales en la época pagana, o en Roma cristiana, por el orden sagrado (C. 1.3.52.14; íd. 1.47; Nov. 5.8; 6.6 in fine) o de impedimentos “Relativos”, cuando nos impiden casarnos con una o varias personas del otro sexo; p. ej. por razón de parentesco. (Alfredo Di Pietro, 2015).

Entre las prohibiciones, podemos citar:

- g. Prohibición de contraer nupcias con los parientes en línea recta hasta el infinito (Gayo. D. 23.2.53; íd. 68; Ulp. 5.6; Inst. 1.10.1; C. 54.17). Y en línea colateral hasta el tercer grado (Gayo 1.61; Inst. 1. 10.3).
- h. Los hijos adoptivos no se pueden casar
- i. Impedimento por afinidad, el que une a un cónyuge con los parientes inmediatos del otro en la línea recta. Ej. Suegra y yerno, suegro y nuera; madrastra e hijastro, padrastro e hijastra (Gayo, 1.63; Inst. 1.10. 5-7). Esto se hace extensible a los cuñados (Cth. 3.12.2; año 333).
- j. No podían contraer nupcias el pupilo con su tutor, hasta el rendimiento de cuentas (Paulo, D. 23.2. 59 ss; Tryfon. D. 23.2.67. 2-3).
- k. No se podía casar el gobernador de provincia con una mujer nacida o domiciliada en el territorio en que ejerce su cargo (Paulo, D. 23.2.38 pr).
- l. Prohibición de nupcias entre los soldados romanos (Dion Cassio, 60.64; Tácito, Ann. 14.27).
- m. La mujer viuda no podía contraer nupcias antes

de haber transcurrido 10 meses de la muerte de su marido (Jul. D. 3.2.1).

En Roma el Emperador Augusto, a fin de salvar las costumbres, dictó la *lex Iulia de maritandis ordinibus* (año 18 a.C) y la *lex Papia Poppaea* (año 9 a.C) que establece la prohibición de casarse con mujeres de mala fama. Y a los Senadores se les prohíbe casarse con libertas.

Producto de la influencia del Cristianismo, se establecieron otras prohibiciones o se modificaron disposiciones ya dictadas, a saber:

- n. Se prohíbe el matrimonio entre el raptor y la raptada (C.9.13.1).
- o. Se prohíbe las nupcias entre un hombre y una doncella o viuda consagrada al Señor, o tomar mujer a los sacerdotes, diáconos y subdiáconos (C. 1.3.45 (44)).
- p. El adúltero o adúltera podrá casarse, después de la muerte de su cónyuge, pero no con su cómplice en el adulterio (C.9.9.9).
- q. Se prohíben las nupcias entre cristianos y judíos (Cth. 3.7.2; C. 1.9.6).

Como podemos ver, los romanos hicieron hincapié en la prohibición de afinidad considerándolo “nupcias nefastas” (nefas: contrarias al fas; Modest. D. 38.10.4.7; Paulo D. 23.2.14.4; Pap. D. 23.2.15; ÍD. D. 12.7.5.1; Ulp. 5.6).

Asimismo, lo hicieron extensible más allá del matrimonio válido, a los esponsales, el *contubernium* y el concubinato (D. 23.2.14.4; íd. 12. 1-2; íd. 14. 2-3, Inst. 1. 10.10), todo ello en el vínculo nupcial de diferente sexo, desconociendo las uniones del mismo sexo y por consiguiente las cuestiones de género, como lo vemos en la actualidad.

Estos antecedentes han servido como fuente jurídica directa del Código Civil y Comercial de Velez Sarfield



y como fuente indirecta para la redacción del Código Civil y Comercial de la Nación actual.

APORTES TERMINOLÓGICOS VIGENTES

En la actualidad, la institución es considerada como un derecho universal que encuentra sus limitaciones en diversos requisitos y/o impedimentos, receptado de diferentes maneras en los países.

Su basamento Supranacional lo encontramos en el art. 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que establece que "...1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio. 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio. 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado..."

Asimismo, el art. 23.2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos dispone que "...se reconoce el derecho del hombre y de la mujer a contraer matrimonio y a fundar una familia si tienen edad para ello..."

Por último, la Convención Americana sobre Derechos Humanos en su art. 17.2 expresa que "...Se reconoce el derecho del hombre y la mujer a contraer

matrimonio y a fundar una familia si tienen la edad y las condiciones requeridas para ello por las leyes internas, en la medida en que éstas no afecten al principio de no discriminación establecido en esta Convención..."

Es decir, el matrimonio hace a la unión entre dos personas, se trate de un hombre y una mujer, o de dos personas del mismo sexo, establecida como una institución social. En nuestro derecho interno se encuentra regulado en los arts. 401 al 445 del Código Civil y Comercial de la Nación.

Ahora bien, pese a lo expuesto, vale destacar que para que el matrimonio sea lícito, debe cumplimentar requisitos extrínsecos e intrínsecos:

Entre los intrínsecos se pueden citar la ausencia de impedimentos matrimoniales y el consentimiento de los contrayentes. En cuanto a los requisitos extrínsecos (de forma) que esa manifestación de voluntad sea expresada ante el oficio público determinado por la Ley.

Verónica Giordano (2014) señala que en la construcción de los derechos civiles de las mujeres predomina una doble moral que se asocia a la unión entre los sexos, expresada particularmente en la institución matrimonial. Esta doble moral sexual va a estar teñida con un sexismo que evaluará según parámetros diferentes una misma conducta cuando es realizada por varones y cuando lo es por mujeres, lo cual se fundamentará en los deberes "naturales" de cada sexo. En la modernidad, esta forma diferenciada de

disciplinamiento de las conductas perseguirá el objetivo de la reproducción antes que el placer. Podemos señalar aquí el enaltecimiento de la maternidad como destino natural de las mujeres, ligada a la esfera de lo privado y al sostén de la familia, lo cual ha llevado a diversas políticas públicas en pos de "vigorizar la familia" (Giordano, 2014, p.397).

María Belén Alfonso y Federico Prieto Courries (2016) sostienen que:

"Muchos estudios señalan 'la revolución sentimental' implicó el pasaje de las alianzas premodernas, fundadas en intereses económicos o de conservación del linaje, hacia las alianzas conyugales construidas sobre la base de la atracción mutua y el amor. De este modo, actualmente encontramos que los vínculos de pareja se disuelven y refundan en una búsqueda de pareja orientada hacia la consecución de un ideal amoroso romántico, siendo estas uniones conyugales las que producen nuevas organizaciones familiares que cuestionan la hegemonía de la familia nuclear. Encontramos aquí familias homoparentales, como así también monoparentales, ensambladas, etc." (p. 36)

SIGNIFICADO DE IMPEDIMENTOS MATRIMONIALES

En relación al objeto del presente trabajo de investigación, los impedimentos matrimoniales son los hechos o actos que importan un obstáculo para la celebración del matrimonio y éstos se clasifican en *Dirimentes e Impedientes*. Los primeros se distinguen en cuanto a la posibilidad de ejercer la acción de nu-

lidad si las nupcias se contraen pese a la existencia de dicho impedimento; en tanto que los segundos se caracterizan por tener como objetivo la prevención -como puede ser contraer una enfermedad de transmisión en período de contagio-, o bien establecen otras medidas como la negativa del oficial público encargado del Registro Civil a celebrar nupcias.

Los impedimentos, son las causas por las cuales la ley obstaculiza la celebración del matrimonio. El principio general es que toda persona es hábil para casarse, gozando de la respectiva aptitud nupcial. Excepcionalmente, se señalan cuáles son los impedimentos, constituyendo éstos la excepción al referido principio (Solari, Néstor E., 2014, pág. 1).

Tal como expresara Borda (1993) los impedimentos matrimoniales pueden ser clasificados según diversos criterios: por la índole de la sanción a que da lugar su inobservancia, se clasifican en dirimentes e impedientes o prohibitivos, expresiones que históricamente no utilizaba la ley argentina, pero que se la había tomado del derecho canónico y de la doctrina de países que legislaron el matrimonio civil con anterioridad al nuestro. Fue incorporado el concepto de dirimente en el CCyC vigente.

Cabe destacar que, el impedimento matrimonial constituye una excepción a la regla general de contraer nupcias. Es decir, nadie puede ser privado de ese derecho, pero el Estado y la Iglesia, teniendo en cuenta el bien común, pueden limitarlo estableciendo determinados obstáculos.

Si surge alguna de las prohibiciones detalladas en la ley, el oficial público encargado de llevar adelante la ceremonia tiene el deber de suspenderla (art. 417 CCyC). Asimismo, quienes conozcan la existencia de alguna de estas circunstancias, pueden oponerse a la realización, sea en forma directa (art. 411 CCyC), o sea mediante denuncia al Ministerio Público, para

que este, si lo considera, realice la oposición (art. 412 CCyC). Si las nupcias ya se hubieran contraído, podrá solicitarse la nulidad del matrimonio, siempre que no hubiera operado la caducidad en aquellos casos en que fuera procedente (conf. art. 425 CCyC).

El CCYCN prevé en su art 403 los impedimentos dirimentes, entre los que se encuentra en su inc. A) el parentesco en línea recta en todos los grados, cualquiera sea el origen del vínculo, configurándose de esta manera un cambio en cuanto al eje del impedimento en tanto que en la plena vigencia del Código de Vélez radicaba en la consanguinidad ya con la entrada en vigencia del CCYCN pasa por el parentesco sin importar la fuente del mismo.

En líneas generales, se coincide en que el fundamento del impedimento por parentesco radica en el tabú del incesto.

Asimismo, se pueden clasificar en absolutos y relativos. Los primeros obstan a la celebración del matrimonio con cualquier persona, tal es el caso de la falta de edad legal. Los relativos, en cambio, solo representan un obstáculo con respecto a personas determinadas, como el parentesco.

Por otra parte, pueden ser dispensables o indispensables.

“Dispensables son los que pueden ser removidos mediante la autorización de contraer matrimonio (dispensa) otorgada por determinada autoridad; los indispensables no pueden ser removidos de manera alguna. La dispensa es una institución originada en el derecho canónico que de este derivaron algunas leyes civiles”. (Borda, 1993, pág. 222)

En relación al tiempo, se dividen en temporales y perpetuos. Los temporales se extinguen con el transcurso del tiempo por tener un plazo cierto -tal es el

caso de la falta de edad legal- o por tener un plazo incierto – matrimonio anterior subsistente-, y pueden ser perpetuos que no desaparecen en el tiempo, como los derivados del parentesco.

Las prohibiciones de matrimonio no sólo encuentran su fundamento en la fuente directa de cada legislación –en nuestro sistema jurídico argentino influenciado por el Derecho Romano-, sino que principalmente en nuestro país el Derecho Canónico ha conducido en el desarrollo histórico de manera indirecta.

Impedimentos matrimoniales por razón de afinidad y parentesco

La afinidad es una clase de parentesco, y la nueva legislación ha mantenido la solución brindada por las leyes 2393 y 23.515, en el sentido de que luego de la anulación del matrimonio no subsiste la afinidad, postura indiscutida de la mayoría de la doctrina.

Se distingue con la Unión Convivencial en tanto que esta última no hace nacer el parentesco por afinidad. Razón por la cual una persona que vivió en esta institución con otra que tenía un hijo/a de una unión anterior, podría luego de la ruptura, contraer matrimonio con ese descendiente.

El parentesco por afinidad es el estado de familia que surge a partir de la celebración del matrimonio entre uno de los cónyuges y los parientes del otro, con independencia de cuál sea la fuente que origina ese parentesco. Es un vínculo eminentemente jurídico que se constituye como un efecto propio de la celebración del matrimonio.

En cuanto al cómputo del parentesco por afinidad, el mismo es de carácter derivado, de modo que la proximidad quedará determinada por el número de grados en que cada uno de los cónyuges se encuentra con sus parientes, cualquiera sea la fuente de ese parentesco.

Repensando los efectos civiles del parentesco, podemos citar:

Relativos al derecho matrimonial: en razón de los fundamentos socioculturales de los impedimentos matrimoniales, el parentesco se mantiene como uno de ellos con independencia de la fuente de filiación.

Asimismo, el vínculo de parentesco otorga legitimación para oponerse a la celebración del matrimonio, en tanto que el art. 411 inc. b señala que se encuentran legitimados los ascendientes, descendientes y hermanos de alguno de los futuros esposos, cualquiera sea el origen del vínculo. Por otra parte, el art. 424 establece que quienes pueden oponerse a la celebración del matrimonio están legitimados para deducir la acción de nulidad.

En el supuesto de matrimonio celebrado en existencia de un impedimento por afinidad -art 424 in a- es de nulidad absoluta.

El parentesco por afinidad. Subsistencia en caso de muerte o divorcio

La consideración del parentesco cobra relevancia especial ante la disolución del matrimonio que ha dado origen a su vínculo. La doctrina se ha planteado si la muerte o divorcio -luego de la incorporación de la ley 23.515 de divorcio vincular- producían la extinción del parentesco por afinidad, o por si el contrario ese parentesco quedaba subsistente.

Solari explico que antes de la disolución, la afinidad no tiene relevancia como impedimento, pues en todo caso, el nuevo matrimonio con el pariente por afinidad constituía un matrimonio nulo por impedimento de ligamen.

En consecuencia, debe interpretarse que, a los efectos del impedimento matrimonial, el parentesco por afini-

dad subsiste aun después de la disolución del matrimonio que le dio origen, sea por muerte o divorcio.

EL MATRIMONIO IGUALITARIO EN ARGENTINA⁵

Desde el 15 de julio de 2010 se permite en nuestro país el matrimonio entre personas del mismo sexo. Coronándose así, en el primer país de América Latina en reconocer ese derecho en todo el territorio nacional. Asimismo, fue el segundo país -después de Canadá-en legalizar esto.

El artículo 2 de la Ley 26.618 de Matrimonio Civil (2010) establece que “El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. De esta forma, la ley extiende la figura tradicional del matrimonio a todas las personas, con total independencia de la orientación sexual de sus integrantes.

Como vemos, establece los mismos requisitos y efectos que para un matrimonio heterosexual, y esto viene a plasmar la igualdad y el reconocimiento de un derecho excluido motivado en el pensamiento social de otros tiempos.

Análisis de los criterios expuestos por el Tribunal Colegiado de Familia Nro. 5 de Rosario Santa Fe

Los cambios sociales, descriptos en el apartado anterior, se trasladan al Derecho con normas de contenido humanista, que nacen con los Instrumentos Internacionales de derechos humanos, llevando esta nueva visión al derecho de familia.

Esto último puede verse claramente en el caso que tramitó ante el Tribunal Colegiado de Familia Nro. 5 de Rosario, Santa Fe, el cual explicamos a continuación:

Las futuras cónyuges denominadas con las siglas

-V.E.N y L.G.C- solicitaron la declaración de inconstitucionalidad del art. 403 inc. c) del CCyC pidiendo que se les conceda autorización para contraer matrimonio. Es dable destacar que V.E.N. nació el 25 de diciembre de 1983 como fruto de la unión entre C.E.N y E.G.D y que ésta última, es decir su progenitora, falleció el día 15 de enero de 1999. Luego, el 25 de septiembre de 2009 su progenitor contrajo segundas nupcias con L.G.C, y a los casi 4 meses -22 de enero de 2010-, falleció aquél. Con posterioridad al fallecimiento, V.E.N y L.G.C, comenzaron una relación de noviazgo, sin haber tenido nunca entre ellas trato de madrastra/hijastra.

En este sentido, y como luego manifestarían estas mujeres, su relación nació del afecto, la sinceridad, el apoyo y el compañerismo. Que, por ello, era su deseo contraer matrimonio. En ese orden de ideas, se presentaron el 07 de noviembre de 2016 en el Registro Civil, donde entregaron dos formularios de solicitud de matrimonio, adquiriendo fecha para la celebración el 14 de noviembre de 2016. Pese a ello, el 10 de noviembre del mismo año recibieron un llamado del Registro Civil haciéndoles saber que no podían celebrar el matrimonio por existir impedimento entre ellas.

Ante esta negativa, solicitan la inconstitucionalidad del caso concreto ya que la interpretación literal del art. 403 inc. c) del Cód. Civ. y Comercial conlleva una notoria injusticia y que la declaración no es para todos los casos, pudiendo declararse expresamente que una norma no es inconstitucional por sí misma, sino en tanto interpretación y aplicación.

Finalmente, el Tribunal Colegiado de Familia de Rosario declaró la inconstitucionalidad del art. 403, inc. c),

⁵ Ley 26.618 - Código Civil. Modificación



del Código Civil y Comercial, autorizando así a la celebración del matrimonio del cónyuge sobreviviente y la hija del cónyuge de aquella.

Dentro de los argumentos se estableció que: la ley impone el parentesco por afinidad como impedimento para contraer matrimonio, fundado en cuestiones éticas como argumento genérico, el cual menoscaba a estas dos mujeres que nunca tuvieron el trato de madrastra/hijastra, quedando atrapadas en una prohibición por obra de una ficción legal, máxime cuando el carácter personal y libre del consentimiento del matrimonio y la dignidad de la persona humana hace viable la excepción que justifica eximir del impedimento.

En este caso, se ponderó que las relaciones familiares no tienen la extensión que tuvieron antaño y, además, la afinidad como parentesco que impide el matrimonio se ha ido restringiendo a medida que ha ido avanzando el paso del tiempo, especialmente cuando su regulación es amoldable a las circunstancias concretas de cada tiempo y, por diversos factores, el ámbito de la familia del siglo que corre es mucho menos restringido que el que tuvo en otras épocas anteriores. Por otro lado, se tuvo en cuenta: que el Registro Civil, a la hora de solicitar el matrimonio, les hizo completar con sus datos personales el formulario, pese a la existencia del impedimento; la casi nula posesión de estado o comportamiento íntimo o social entre la cónyuge sobreviviente y la hija del cónyuge de aquella; la ausencia de descendencia entre la pretendiente y su cónyuge fallecido (lo cual diluye turbaciones familiares), el carácter personal y libre del consentimiento para contraer matrimonio y la dignidad de la persona humana (lo cual hace viable la excepción que justifica eximir del impedimento).

Sumado a ello, el pedido de inconstitucionalidad

el art. 403 inc. c) del Código Civil y Comercial fue alegado por las personas legitimadas, habiendo demostrado laminarmente la inconstitucionalidad de la norma impugnada y el agravio que padecen al no poder contraer matrimonio válido, lo cual constituye un bien jurídico razonable a tutelar. Si bien la declaración de inconstitucionalidad constituye la última ratio del orden jurídico, es pertinente el cuestionamiento al reconocimiento del derecho concreto a contraer matrimonio y cuya efectividad obsta el citado precepto del Cód. Civ. y Comercial cuya validez se impugna, porque no existe la posibilidad de integrar la norma a fin de su coincidencia con la Carta Magna (Fallos 288:325; 290:83; 292:190; 301:962 LL, 1998-A,476; 324:3345 DJ, 2001-3-867; 325:645, LL, 2002-D, 788). Es dable destacar que la mirada del intérprete debe ser concordante con los pactos internacionales sobre derechos humanos suscritos por nuestro país que, a partir de la reforma del año 1994, gozan de jerarquía constitucional con carácter operativo (art. 75, inc. 22, CN).

Esos textos deben obligatoriamente hacerse efectivos por el compromiso asumido por el Estado; destaca Bidart Campos que “el principio pro homine como conjunto de pautas y criterios a observar indica que se ha de buscar y aplicar la norma que en cada caso resulte más favorable para la persona humana, para su libertad y sus derechos, cualquiera que sea la fuente que suministre esa norma -internacional o nacional-”. (Bidart Campos, Germán J. Las fuentes del Derecho Constitucional y el principio pro homine, en el Derecho Constitucional en el siglo XXI, diagnóstico y perspectiva, coordinadores: Bidart Campos, Germán J. y Gil Domínguez, Andrés. Ediar Bs As 2000, p.12).

En forma concordante, se ha expresado nuestro

Máximo Tribunal al sostener que “es trascendente que el Estado garantice el más amplio espacio de libertad e intimidad personal y familiar para ejercer y fortalecer los derechos humanos de cada uno de sus integrantes.” Principio consagrado en el art. 19 de la Constitución Nacional con relación directa a la libertad individual, porque protege jurídicamente un ámbito de autonomía individual constituido por los sentimientos, hábitos y costumbres, las relaciones familiares, la situación económica, las creencias religiosas, la salud mental y física y, en suma, las acciones, hechos o datos que, teniendo en cuenta las formas de vida aceptadas por la comunidad están reservadas al propio individuo” (CSJN, 15-04-1993, Gutheim, Federico c/Alemann, Juan s/ Recurso de Hecho E.D. 152-569).

Explica el Tribunal que debe tenerse en cuenta el respaldo constitucional consagrado en los arts. 8 y 25 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos respecto de la tutela judicial efectiva para evitar la frustración de derechos concretos amparados por garantías constitucionales, art. 706 y conchs. del Cód. Civ. y Comercial y los arts. 67 y 142 inc. 7 de la Ley Orgánica del Poder Judicial.

Para finalizar, el Juez argumenta que el impedimento por afinidad se reduce a un reproche ético como fundamento en la manera de vivir en esa reducida agrupación que es la familia de las personas afectadas por el impedimento o bien por los usos y costumbres sociales, insuficientes para justificar la razonabilidad de la restricción. (Fleming Cánepa Eugenia, 2017).

METODOLOGÍA

Tipo y nivel de investigación

La investigación es de tipo cualitativa, teórico do-

cumental y exploratoria. La información se recolectó mediante libros especializados en la materia y resoluciones judiciales; a su vez, se aplicaron técnicas cualitativas de trabajo de campo a partir de la entrevista a un informante clave.

En ese sentido, en un primer momento, la investigación fue de tipo exploratoria, teórica-documental, a efectos de averiguar los antecedentes y la evolución respectiva de la Institución.

Comenzamos la investigación analizando el origen (fuentes directas e indirectas) de la redacción del art. 403 inc c) del Código Civil y Comercial de la Nación. En este punto, clasificamos la investigación en dos líneas diferentes: a) Antecedentes Griegos/Romanos y b) Antecedentes doctrinales de la Religión Católica.

Luego, un informante clave (abogado relacionado en forma directa con la causa “N.V.E y Otra s/ Inconstitucionalidad, del Tribunal Colegiado de Familia de Rosario, 29/11/2016) fue entrevistado. Para ello se prepararon un conjunto de preguntas, entre las que caben mencionar: 1) ¿Cómo llegan las actrices a su estudio? 2) ¿Qué se planteó Ud. de manera preliminar, ante esta situación? 3) En su trayectoria profesional, ¿Tuvo un planteamiento similar? 4) ¿Cuánto duró el proceso? 5) ¿Alguna vez dudo de que pueda salir un fallo adverso? 6) Posterior a ello, se le presentó algún caso similar? 7) ¿Tuvo que adecuar sus principios y ver el caso incorporando una perspectiva de género? 8) Si la respuesta es sí, ¿Qué adecuaciones considera haber hecho? 9) Si la respuesta es no, ¿Considera que dicha perspectiva podría haber sido útil para pensar el caso? 10) ¿Sigue manteniendo contacto con las actrices? 11) ¿En algún momento se entorpeció el proceso? 12) Piensa que el art. 403 inc. del CCCN está impregnado de factores políticos, religiosos y/o éticos? 13) ¿Piensa que es necesaria una reforma del art. 403 inc. c del CCCN? 14) Si su respuesta es sí, esa modificación debe venir de la socie-

dad o del poder legislativo? 15) ¿Considera que debe existir otro artículo de transición más evolutivo?.

Como conclusiones preliminares de lo expuesto, y en palabras del informante clave, el asunto fue un caso mediático, con alcances impensados, que vulneraban derechos civiles por normas endrocentristas. Consideró que el art. 403 inc. c) del Código Civil y Comercial de la Nación está totalmente impregnado de factores religiosos, culturales (cuestiones de género- androcentrista) y políticos. Resulta necesaria una reforma integral del derecho de familia, se ha avanzado en algunas cuestiones, pero en otras nos hemos quedado a mitad de camino, ejemplo de ello se puede citar: compensación económica, nulidad de la cosa juzgada fraudulenta, entre otras. A su vez, expresó que es necesario ir avanzando, toda vez que la norma sigue teniendo una mirada androcentrista. Discutamos todo, de base, la reforma del mismo, pero hay que hacer hasta donde se puede, desde nuestro lugar. Finalmente, nos manifestó que “en Rosario está muy trabajado el tema de género, de diversidad, de disidencias, con lo cual es un tema muy interesante para deconstruirse, para comprender mejor, ya que somos palabras. La perspectiva cambia desde la capacitación, soy un aprendiz y todos deberíamos serlo”.

CONCLUSIONES

Así como el derecho es una construcción social y su fin principal es responder a las cuestiones derivadas de las relaciones sociales, es menester destacar que se debe tener en cuenta la particular y constante transformación y evolución en la que la sociedad se encuentra inmiscuida. Por lo tanto, el derecho no es una construcción pétrea o estanca. Tal es así que, la palabra género constituye una expresión nueva, que oficialmente apareció en el año 2004, con la Convención Internacional de los Derechos de las Mujer.

Género es una construcción ideológica y cultural, que se reproduce en el ámbito de las prácticas y que influye en el resultado de éstas. Por ende, son los rasgos culturales que permiten identificar a una persona como masculina o femenina acorde a los patrones considerados propios de cada persona por una determinada sociedad en un momento histórico determinado.

A nuestro juicio, remarcamos la importancia de instruir y capacitar el proceso judicial con cuestiones de género, para que las sentencias tengan una visión de género, por lo que celebramos la decisión del Tribunal Colegiado Nro. 5 de la ciudad de Rosario, de Santa Fe, Argentina. De aquí, podemos destacar la importancia de un efectivo cumplimiento de la Ley 27.499, “Ley Micaela”, que plantea la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.

Tal como se manifestara anteriormente, en nuestro régimen el principio general es la capacidad para contraer matrimonio; que se relaciona con el principio de libertad para casarse. Esta capacidad está determinada por la ausencia de impedimentos matrimoniales y que, en el caso de la presente, resultó ser inconstitucional, discriminatorio y violatorio de los derechos humanos con jerarquía constitucional que tan celosamente se han de proteger.

Es importante mencionar que el impedimento no es el hecho en sí mismo, sino la prohibición que, en consideración de éste, formula la ley para “tutelar la institución familiar”.

En ese sentido, compartimos la opinión expuesta por Úrsula Basset (2016)

“...O abrimos la brecha a fondo y ajustamos las incoherencias del sistema con el nuevo matrimonio (neutro, sin carácter específico, sin duración), abando-

nando las restricciones en aras del desinterés público en la institución; o hacemos espacio para la mayoría de los matrimonios que aún tienen alguna expectativa distinta para su unión, aunque sea por la vía de la libertad. Estos segundos matrimonios, que sospecho son todavía la mayoría de los matrimonios argentinos, no tienen espacio en el derecho actual, ni en los sueños ni el imaginario de los contrayentes, ni en sus deberes ni en sus expectativas. Y mientras que nuevas formas de vida familiar tienen cada vez más lugar, estos matrimonios, tienen cada vez menos. No se trata de quitar autonomías, sino tal vez de ampliarlas dando un equitativo reconocimiento público a todas las formas familiares, incluso las mayoritarias... un derecho que siga a las costumbres sociales en lugar de tratar de disciplinarlas”.

Los tiempos han cambiado, y con ello el concepto de moralidad socialmente aceptado. De esta forma, el derecho también debe evolucionar a la par de los intereses de la sociedad.

Hacemos propia las ideas del informante clave al manifestar que *“es necesario ir adaptando y modificando la norma ya que tiene una mirada ando centrada... la sociedad piensa en la modificación de la norma cuando le afecta a uno”*.

En ese orden de ideas, y luego de un análisis del articulado en cuestión, queda en evidencia que es tan antigua la redacción de los impedimentos matrimoniales, que el legislador optó por incorporarla –duplicando disposiciones antiguas– bajo los principios y directrices de otros tiempos, sin *aggiornarse* a los tiempos actuales, tornándose discriminatoria e injusta que escapan a las relaciones de familia actuales.

Como se ha señalado previamente, los impedimentos matrimoniales se encuentran atravesados por

razones políticas, religiosas, morales, históricas y sociales, hoy obsoletas. En igual sentido, y en orden al caso estudiado, queda en evidencia que los aspectos relacionados con el género deberán ser tenidos en cuenta si deseamos realizar un acercamiento a la temática realmente inclusivo y que pueda contestar a las necesidades de la sociedad actual.

En este orden de ideas, podemos concluir que el art. 403 inc. c) del Código Civil y Comercial Argentino colisiona con la realidad de la sociedad argentina actual, por lo cual sería conveniente una modificación de la normativa aplicable a fin de poder responder a las necesidades antedichas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Basset, Úrsula C. “Impedimento por afinidad y matrimonio en el siglo XXI. Las explicaciones posibles de un adiós”. LA LEY 2016-F, 434, LLLitoral 2017, DFyP 2017.

Borda, Guillermo A. (1993) Tratado de Derecho Civil – Familia. Tomo I. Abeledo- Perrot

CALERO SECALL I. (1993) “La mujer y el matrimonio en las sociedades griegas de Atenas y Gortina y en el mundo Islámico: Un estudio comparativo”, Universidad de Málaga. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/florentia/article/view/4451>

Corazón, María Rosa “La Afinidad”, Universidad Complutense de Madrid- Facultad de Derecho, Madrid, 2007, tesis doctoral, disponible en: biblioteca.ucm.es/tesis/der/ucm-t30020.pdf

CUERPO DE DERECHO CIVIL ROMANO. Edición bilingüe de I.L. García del Corral. Barcelona, 1898.

DI GIUSEPPE D.(2019) Impedimentos matrimoniales y el análisis de su constitucionalidad desde una perspectiva de derechos humanos. Trabajo Final de Graduación. Universidad Siglo 21.

Di Pietro A. (2015) Derecho Privado Romano. 2ª ed. 1ª reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Abeledo Perrot.

Krasnow Adriana N. 2016. Manual de Derecho de Familia. Ed. Astrea.

GIORDANO, Verónica (2014) “(Doble) moral sexual y derechos civiles de las mujeres, 1888-2010” en Barrancos, Dora; Guy, Donna y Valobra, Adriana (editoras) Moralidades y comportamientos sexuales, Argentina, 1880-2011, Biblos, Buenos Aires.

PATEMAN, Carole (1995) “Hacer un contrato” en El Contrato Sexual, México, Anthopos/UAM.

Ruiz, Alicia E. C. (2000). Identidad femenina y discurso jurídico. Buenos Aires: Biblos.

SCOTT, Joan (1996) “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”, en Cangiano María Cecilia y Dubois, Lindsay, Lindsay (1993) De mujer a Género, teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales, CEAL, Buenos Aires.

Serret, Estela. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género, pp. 71-97. Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, Número 9 / Época 2 / Año 18 / marzo agosto de 2011

La Evaluación y la Formación Docente

Prof. Dra. Ana M. Dorato

“Cuatro Características corresponden al juez: Escuchar cortésmente, responder sabiamente, ponderar prudentemente y decidir imparcialmente.”

Sócrates (470 AC-399 AC)

LA EVALUACIÓN Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES

El presente artículo surge como resultado de la investigación realizada por la autora acerca de la evaluación de políticas públicas de formación docente en Argentina y en particular el caso de la formación en evaluación del profesorado para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires.

La concepción de la evaluación como proceso sistemático, continuo y comprensivo, que tiene como finalidad describir, valorar y reorientar hacia la mejora la acción de los actores que operan en el ámbito de una realidad educativa específica, constituye el eje del presente artículo. Basar la evaluación en una suerte de responsabilidad moral, como sostiene House (1994) se hace necesario para que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e incluso su belleza, configuren su práctica. Se abordan por lo tanto las concepciones de evaluación, la evolución histórica del concepto y los tipos y momentos de aplicación para aproximarnos a la concepción de la evaluación auténtica y, finalmente, a las diversas fases del proceso y las prácticas evaluativas en las que se ponen en juego las creencias y concepciones de los docentes formadores.

ALGUNOS ANTECEDENTES

En América Latina, durante la década de 1990 y en el marco de políticas educativas de corte descentralizador, se iniciaron procesos de evaluación de los sistemas educativos en los que el Estado asume el rol de evaluador externo de **los procesos de enseñanza y aprendizaje** que brindan las diferentes instituciones (Brunner, 1990).

En estos procesos evaluativos, la evaluación se caracterizó por valorar a las escuelas y otorgar puntajes en términos de rendimiento y efectividad sin detenerse en analizar los procesos y las condiciones que están comprometidos en los criterios con los que se los evaluó.

En nuestro país en general y en la Provincia de Buenos Aires en particular, se llevaron a cabo evaluaciones del Sistema educativo que incluyeron la evaluación para la acreditación de las instituciones **formadoras de docentes**, pudiendo observarse que dentro de los parámetros e indicadores para la evaluación de estas instituciones, no aparecen contemplados aspectos vinculados con las competencias docentes específicas y con las prácticas evaluativas, aspectos fundamentales de la formación de los futuros docentes, que se *desempeñarán* en las escuelas en las que se evaluará la calidad educativa del sistema.

Uno de los aspectos fundamentales no considerado en los procesos de acreditación mencionados ha sido el de los programas de formación docente, quedando sin ser evaluados los planes de estudio de las carreras de profesorado que se dictan en los Institutos Superiores de nivel terciario y los programas de las materias que lo componen.

La determinación de la **pertinencia**, la **coherencia interna** y la **adecuación** de los planes y programas de estudio se constituyen en informaciones necesarias para la toma de decisiones al momento de delinear políticas de *organización* de la formación profesional docente.

Si bien al organizar la formación sobre la base de lo que es necesario conocer para desarrollar competencias o capacidades docentes organizándola a partir de **cursos derivados de disciplinas afines** (psicología, teoría curricular, **evaluación**), también se corre el peligro de que se imparta en forma segmentada: en contenidos y en la **relación teoría - práctica**.

En este trabajo se sostiene que esto puede suceder en parte por la inadecuada preparación y experiencia práctica de quienes desarrollan estos cursos (formadores de formadores), por una inadecuada comprensión del saber pedagógico y del aprendizaje del mismo y/o por las concepciones y creencias de los

profesores formadores que se ponen en juego en las instancias formativas de los futuros docentes.

La evaluación de los aprendizajes es un campo que ha sido y aún es muy estudiado. Es así que existe variada literatura sobre aspectos teóricos de esta temática, tales como las características acerca de cómo evaluar y de su historia. También existen trabajos con referencia a aspectos técnicos, modelos evaluativos e instrumentos de evaluación (Popham, 1980; Scheerens, 2003), estudios sobre la evaluación como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 2000), otros estudios acerca de cómo debe ser la evaluación en el marco de mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999), algunos que promueven la utilización de instrumentos alternativos, como lo es el caso de los portafolios (Klenowski, 2002), o propuestas para la evaluación escrita en el nivel superior (Carlino, 2002), entre otros.

Hemos podido identificar ciertos estudios, que apuntan a compartir información entre los docentes de alguna institución específica, para la mejora de sus prácticas, de alguna propuesta de selección, organización y evaluación de contenidos, sin embargo, trabajos que estudian la evaluación en la cotidianeidad de las prácticas son casi inexistentes en la Argentina, y no existen estudios, acerca de *la formación en evaluación que reciben los docentes*.

En el marco del presente trabajo se sostiene que la formación de los docentes en materia de evaluación es de fundamental importancia para la realización de buenas prácticas evaluativas que permitan una evaluación auténtica; entendiendo por Evaluación Auténtica, a la disposición de ciertos conceptos que le permitan al docente interpretar la realidad que habitan y orientar su intervención en ella (Trillo Alonso, 2005), se trata de comprender para qué evaluamos, y en esa dirección resulta imprescindible conocer la distinción entre “ la función pedagógica y la función social de la evaluación”, pues remite a dos grandes tipos de decisiones a cuyo servicio pue-

de ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos(Coll y Martín, 1996).

En efecto “la evaluación puede ponerse al servicio de decisiones de orden pedagógico, es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas.” Pero también, de acuerdo con Coll y Onrubia (1999), se sostiene que puede ponerse al servicio de decisiones de orden social, es decir, puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar en que tiene lugar la enseñanza.

Por otro lado la evaluación como un proceso interactivo e interpretativo en el que operan implícitamente componentes de conocimiento, componentes ideológicos y tensiones personales, llevó a analizar la formación en evaluación, que reciben los futuros profesores para el logro de la competencia evaluativa, que implica como sostiene Perrenoud (2004) y que se comparte, la capacidad de *concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa*.

Otra investigación que sirve de antecedente al presente trabajo, es la dirigida por la autora de este artículo, en carácter de Directora, acerca de la *Pertinencia Cultural de los Currículos de Formación Docente, en la Provincia de Buenos Aires*, en donde los resultados permitieron arribar a conclusiones que ponen de manifiesto las dificultades con las que se encuentran los profesores en su práctica cotidiana y que obedece en muchos casos a ausencias de la formación, como lo manifestaron los docentes y directivos consultados. Dorato(2006)¹.

El trabajo realizado por un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) coordinados por Terigi (2011) es otro de

los antecedentes considerados en el que los autores del informe relacionan las necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de educación secundaria con los desafíos que se plantean debido a la universalización de la escuela secundaria y a los cambios que ésta requiere. Este trabajo arrojó resultados significativos acerca de las vacancias en la formación pedagógica y fuertes críticas por parte de los entrevistados poniendo de manifiesto las preocupaciones acerca de un área que, desde la perspectiva del campo pedagógico, puede reconocerse sin dificultad como saber didáctico.

En base a todo lo expuesto, y en relación a la formación de los futuros docentes se partió de los siguientes supuestos que orientaron la investigación:

- a. Es posible que los Diseños Curriculares no permitan una adecuada distribución del conocimiento evaluativo, lo que hace necesaria la indagación acerca del desarrollo de los contenidos curriculares en materia de evaluación que realizan los profesores formadores en la etapa formativa de los docentes, lo que permitirá identificar los contenidos específicos de evaluación que se trabajan en la instancias formativa para permitir la construcción de competencias evaluativas para la realización de buenas prácticas en ese campo.
- b. Los contenidos de los programas de las materias de formación docente, especialmente en aquellas que deben procurar el desarrollo de capacidades y habilidades específicas para la tarea docente, están ausentes ciertos contenidos de evaluación, fundamentales para el momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos.
- c. Las creencias y concepciones acerca de la evaluación de los profesores formadores, se ponen

¹ DORATO, A.M. (2004-2006) La Pertinencia Cultural de los Currículos de Formación Docente, en la Provincia de Buenos Aires. Presentado al Programa de Incentivos a la Investigación.



en juego en la instancia formativa de los futuros docentes. Indagar acerca de cuáles son esas concepciones y creencias es esencial para comprender y conocer cuáles son las concepciones que se transmiten a los futuros docentes y que pasan a ser contenidos de su formación.

A partir de lo anterior, se sostiene que la ausencia de la evaluación como contenido, en la formación de los docentes no favorece la construcción de **competencias evaluativas** necesarias para la realización de buenas prácticas de evaluación que respondan a una evaluación auténtica. *Entendiendo por competencias evaluativas, la capacidad* para identificar, determinar, caracterizar, y comunicar los resultados y competencias del aprendizaje de los estudiantes. Informar a los estudiantes en forma individual y a otras audiencias implicadas. Esto exige análisis críticos, seleccionar, modificar, elaborar, implementar distintas formas e instrumentos de valoración. Realizar evaluaciones formativas y sumativas.

El reconocimiento de una competencia es posible no sólo por la identificación de las situaciones que hay que abordar, de los problemas a resolver, de las decisiones a tomar, sino también por la *explicitación* de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, una competencia se define como la aptitud para enfrentar eficazmente un conjunto de *situaciones* análogas, movilizándolo de modo rápido, pertinente y creativo, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Es pertinente señalar que todos estos recursos no se adquieren durante la formación de los docentes, algunos se construyen durante la práctica, por acumulación de saberes de la experiencia o por la formación de nuevos esquemas prácticos. Sin embargo, corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización (Perrenoud, 2001). Por tanto, la falta de formación en este campo coloca a los futuros docentes en la situación de no poder interpretar las partituras a las que se enfrentan.

Estos supuestos llevan a plantear que existen “partituras” que no guardan relación con “los intérpretes”. Si entendemos por partitura a un texto² que indica, mediante un lenguaje propio y específico cómo debe ser interpretado un determinado enfoque de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes en una u otra disciplina, se requiere entonces de un Intérprete, que pueda recrear la partitura y valorar su lectura como una práctica de desentrañar sentidos, porque para el intérprete es de suma importancia rescatar y respetar la presencia del otro (del destinatario de su práctica).

El intérprete se obliga a un pacto de verosimilitud, basando la validez de la interpretación en su coherencia, convicción y justicia, tratándose de la evaluación. Por tanto, se requiere de un intérprete suficientemente preparado para abordar la difícil comunicación, que atraviesa el acto interpretativo. Bajo este esquema, el profesor como experto en educación tiene que interpretar lo que observa, tal y como sucede en un medio saturado de significados.

DISCUSIÓN TEÓRICO- METODOLÓGICA

La evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos y como consecuencia de ese interés cada vez más extendido se ha registrado una notable expansión de la evaluación educativa en los últimos 30 años, tanto en su desarrollo teórico como en las prácticas implementadas. El nacimiento de la evaluación en el siglo XX como disciplina académica, encargada de producir conocimientos y tecnología sobre la acción evaluativa, suele ubicarse en la década de 1930, concretamente en los trabajos de Ralph Tyler sobre evaluación “como un área que debía ir más allá del examen” y de lo académico para incluir lo contextual de los programas educativos y de su rendimiento. En 1932 se lleva a cabo el primer estudio de evaluación de programas dirigido por Ralph Tyler sobre en el seguimiento de ocho años en treinta escuelas, fecha a partir de la cual algunos autores como Gredler (1996) ubican el surgimiento de la investigación evaluativa.

Si bien en las décadas de 1950 y 1960 la denominación habitual en el campo de la evaluación era la de evaluación de programas, paulatinamente se fue imponiendo el término de investigación evaluativa, por recoger de mejor modo la amplitud del campo, mientras que la denominación de evaluación de programas se ha limitado a la investigación evaluativa

² Entendiendo por texto, diseño curricular, documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales, otros)

directamente relacionada con programas sociales (Owen y Rogers, 1999). No obstante, en la práctica cotidiana de la evaluación se sigue utilizando la denominación de evaluación de programas.

La evaluación de programas o la investigación evaluativa no ha tenido un desarrollo sostenido en las instituciones educativas en las que la evaluación de los aprendizajes es la clave de todas las evaluaciones posibles. La importancia de diferenciar este tipo de evaluación de la evaluación de aprendizajes radica en la confusión generalizada que se expresa en los discursos de los docentes y en documentación jurisdiccional al sostener que la evaluación de los aprendizajes permite evaluar otros aspectos como los referidos al desempeño docente y enseñanza.

Si bien los resultados de la evaluación de los aprendizajes aportan información relevante, se constituyen en un dato a tener en cuenta en la investigación evaluativa acerca de la efectividad de la enseñanza que implica la consideración de otras dimensiones del proceso de enseñanza y un proceso riguroso de orden metodológico.

La evaluación de los aprendizajes, a diferencia de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa e independientemente de las concepciones y de los momentos de su aplicación, se ubica dentro del tipo de evaluación denominada evaluación de comportamientos (Santibáñez, 2001).

La evaluación de comportamientos comprende los comportamientos máximos, entendidos como capacidades, habilidades destrezas, aptitudes, rendimiento, entre otros, como respuesta explícita a requerimientos específicos de desempeño y comportamientos típicos que se corresponden con las respuestas espontáneas habituales, naturales de los sujetos frente a determinados estímulos, actividades, situaciones o fenómenos y que se ilustra en la siguiente figura:

TIPOS DE EVALUACIÓN	
Evaluación de programas	Evaluación de comportamientos
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de personas - Grupos de personas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos Máximos - Respuestas a requerimientos de desempeño
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de procesos - Cambios Innovaciones - Evaluación de acciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos típicos - Expresados en forma espontánea frente a estímulos

Desde que el término “evaluación”, fue acuñado por Tyler en 1934³, la disciplina se ha ido configurando y en torno a ella se ha ido consolidando una comunidad académica encargada de cultivar sus temáticas, corrientes u orientaciones, metodología y aplicaciones., recibiendo un gran impulso como disciplina y como práctica profesional en los Estados Unidos durante el siglo XX, siendo la década del 1960 la de mayor desarrollo.

La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a fines de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países incluido el nuestro.

Evolución del concepto de evaluación

En las últimas décadas del siglo veinte se realizaron esfuerzos notables por aclarar el significado y sentido de la evaluación educacional, considerando el conocimiento acumulado al respecto en el contex-

to del desarrollo de la disciplina. Tales aclaraciones conceptuales han girado preferentemente en relación a la definición de evaluación, sus funciones, los objetos de evaluación, las variables que pueden ser evaluadas, los criterios a ser utilizados, las audiencias que pueden ser atendidas, los procesos de diseño, los métodos de indagación, los requerimientos de competencias del evaluador y los estándares que pueden ser utilizados para juzgar el valor y el mérito en una evaluación (Popham,1971; Stufflebeam,1972; Worthens y Sanders,1973; Nevo,1981). Si bien la intención en este trabajo no es realizar un amplio recorrido histórico de la evaluación se considera importante rescatar algunos aspectos claves para comprender la evolución del concepto y los problemas del campo de la evaluación.

El concepto de evaluación se empleó desde la edad antigua como la valoración y diferenciación de los individuos. En esa época los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para determinar los logros instruccionales de sus aprendices. Dubois (1970) y Coffman (1971) citan procedimientos empleados en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios. Otros autores como Sundberg (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos.

Es así que se pueden señalar algunos períodos que marcan cambios conceptuales en evaluación, estableciendo hasta 1990, el período conocido como “de Reformas”, en el que se concibe a la evaluación como **juicio profesional**, idea que estuvo presente

³ La autoría del Concepto “Evaluación Educacional”, se adjudica a Ralph Tyler. Su modelo evaluativo puede resumirse en: a) Un concepto de evaluación diferenciada de la medición. b) El proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se logran unos objetivos previamente establecidos definidos en términos de conducta.

en las reformas educacionales de Europa y Estados Unidos, llevadas a cabo con anterioridad a la fecha señalada, y que se produjeron como consecuencia de la Revolución Industrial y como resultado del trabajo realizado por las comisiones que se organizaron para evaluar el progreso escolar de los alumnos en Inglaterra y en Estados Unidos. Como aspectos relevantes de este período se pueden considerar, el remplazo de los exámenes orales por los exámenes escritos, con mayor credibilidad social, y en el plano de la evaluación de programas, la primera evaluación formal en varios distritos escolares de Estados Unidos en 1898 y el inicio de un gran movimiento de acreditación institucional del progreso académico.

El concepto de evaluación como **medición**, dio origen a un nuevo período denominado de *Eficiencia y Testing*, comprendido entre los años 1900-1930, caracterizado por el desarrollo de tests estandarizados destinados a determinar fallas en el sistema y en los desempeños del sistema en relación a los requerimientos sociales, pero sin repercusión en la esfera escolar; comenzaron a utilizarse entonces indicadores como gasto, deserción, tasa de promoción en la determinación de la efectividad del sistema escolar (Worthen y Sanders.1977). Más adelante entre 1930 y 1945, se dio un nuevo impulso a la evaluación, siendo Tyler el representante de este período, en el que se consideró a la evaluación como **logro de objetivos**, y la educación se proyectó como un proceso sistemático que pretendía producir cambios en la conducta de los alumnos, a través de la instrucción. Para Tyler la referencia de la evaluación se encontraba en los objetivos preestablecidos.

Conviene señalar que esta conceptualización de la evaluación, si bien los consideraba, no agotaba su función en el logro de los objetivos propuestos en el currículum, sino que adquiría una perspectiva más dinámica ya que *“servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente”*. (Mateo, 2000). Se entendió también como la validación de

las “hipótesis sobre las cuales opera una institución educativa”. La metodología desarrollada por Tyler borró las fronteras entre evaluación y desarrollo. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables.

En 1949, el mismo autor cambió el foco de la evaluación de las habilidades de los individuos al diseño del currículum. La evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era “esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza”. Sin embargo, Tyler no rechazaba los exámenes; éstos eran también medios para estimar si se habían alcanzado los objetivos del currículum.

La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al aula y a lo que los maestros individualmente podían hacer. Aunque originalmente se desarrolló en el contexto del mejoramiento de cursos universitarios, fue extendido a las escuelas. En éstas, su trabajo pretendía destacar la importancia de las iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción de un currículum basado en las necesidades de la comunidad.

Los últimos años de la década de 1940 y toda la década de 1950, fueron años para olvidar la guerra y disfrutar de la paz en Estados Unidos. Sin embargo, no fue un período próspero y estuvo signado por profundos prejuicios raciales y de segregación que gran parte de la población parecía no reconocer. Se produjo una expansión de ofertas educacionales, pero en el campo de la evaluación se produjo un retraso de aspectos técnicos, aunque hubo un considerable desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos.

La época de **la inocencia**, como se denominó a este

período, comprendido entre 1946 y 1957, Stufflebeam y Shinkfield (2005:36) también la llaman la época de la **irresponsabilidad social** puesto que según ellos existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de la sociedad americana de los años cuarenta y cincuenta, fundamentalmente como ya se señaló, pobreza y racismo; se pensaba que los programas sociales solucionarían de manera directa las necesidades existentes y aunque se recopilaba información, se describían las acciones públicas realizadas y se medían los resultados, no se realizaban recomendaciones para la mejora de los programas.

Este período terminó bruscamente con el auge de las evaluaciones de proyectos curriculares a gran escala, a finales de los 50, principio de los 60 en el que comienza el período conocido como **de expansión**, que se caracterizó por el cuestionamiento del sistema educacional y se enlazó el quehacer evaluativo al desarrollo de nuevos currículos, cuestionándose también la utilidad de los cuatro enfoques evaluativos existentes hasta ese momento. Aparecieron nuevos esfuerzos de conceptualización en evaluación con los trabajos de Cronbach (1963) Provus (1969), Eisner (1967), Popham (1971). Cada uno de estos teóricos realizó considerables aportes teóricos que posibilitaron un mayor esclarecimiento del concepto y funciones de la evaluación.

A partir de 1973, comenzó el surgimiento de programas de formación de evaluadores, con un definido carácter profesional motivo por el cual este período es denominado, del **Profesionalismo**, la evaluación se concibió como un proceso de determinación del valor de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor. Al respecto House (1993) considera que la evaluación es uno de los desarrollos de las sociedades capitalistas avanzadas como intento de buscar una nueva autoridad, la de la ciencia y la de la investigación social para legitimar e informar las acciones de gobierno.



Se puede señalar también, que en este período se estableció una diferenciación más clara entre investigación y evaluación, coexistiendo una variedad de enfoques y modelos evaluativos, produciéndose una complementación de enfoques paradigmáticos positivistas –cuantitativos y naturalistas-cualitativos. (Worthen y Sanders: 1973). Tras su generalización en Estados Unidos, el uso de la evaluación se extendió a Canadá, y posteriormente al resto del mundo: Inglaterra, norte de Europa, Australia, España, América Latina y Asia.

MODELOS DE EVALUACIÓN

Los teóricos de la evaluación de finales de los años sesenta y principios de los setenta con la intención de orientar y facilitar las experiencias evaluativas de los profesores, realizaron grandes esfuerzos dirigidos a la construcción de modelos de evaluación educativa, que han tenido mucha influencia en las evaluaciones que se han llevado a cabo en el campo de la educación, pudiendo destacar las contribuciones de Cronbach (1963) Scriven (1967) y Glaser (1963). El primero colocó el foco de la actividad evaluativa en la toma de decisiones, centrándose en el estudio de las características del programa. Scriven puso de manifiesto las dos funciones de la evaluación, formativa y sanativa, y las dos formas distintivas de valorar, con criterio intrínseco y con criterio extrínseco, es decir centrándose en los elementos constitutivos del objeto evaluativo o en los efectos del mismo. El aporte de Glaser se centró en cómo deben ser los objetivos, realizando una distinción entre la medición referida a la norma y la referida al criterio.

Si bien estos modelos han sido y son de gran utilidad, es importante recordar el consejo de Popham cuando recomienda “...no dejarse atrapar por el seductor, pero debilitante juego conocido como el amasijo comparativo de modelos”. Lo importante no es la comparación entre modelos, sino familiarizarse con los mismos a fin de poder decidir en función de la naturaleza del objeto a evaluar y de los propósitos de la evaluación (Popham, 1980). Tomando la clasificación que realiza el mismo autor, aunque un poco forzada para incluir a todos los modelos, permite, no obstante, establecer una cierta categorización que a los fines de nuestro trabajo resulta pertinente.

Es así que, tomando cuatro categorías descriptivas, en las que no se consideran las orientaciones inherentes a los diferentes modelos, se pueden clasificar como: Modelos de consecución de metas, de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos, de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos y modelos de facilitación de decisiones. Agrupándose dentro de cada una de estas categorías diferentes autores y modelos con sus particularidades y variaciones. Queda para los especialistas en el tema, la profundización en cada uno de ellos, sin dejar de reconocer que estos modelos distintivos de la tarea de la evaluación educativa son sin duda instructivos y actuar sin estar familiarizado con sus componentes principales, sería “temerario”, como afirma Popham (1980).

De todos modos se hace necesario señalar que cualquier esfuerzo de clasificación de todos los modelos actuales de evaluación dentro de las cuatro categorías mencionadas, forzaría necesariamente a alguno de ellos, dado que es casi imposible que una clasi-

ficación para el tratamiento de este tipo de modelos teóricos posea categorías exhaustivas que no se superpongan unas a otras.

Los Modelos de **consecución de metas** conciben la evaluación como la determinación del grado en que se alcanzan las metas de un programa educativo, generalmente asociado a los trabajos de Tyler (1942), cuyo enfoque implica la cuidadosa formulación de metas educativas de acuerdo con el análisis de tres fuentes: los estudiantes, la sociedad y el contenido y de dos marcos que contienen esas metas y que se constituyen a partir de una psicología del aprendizaje y una filosofía de la educación. Una variante del modelo de consecución de metas es el modelo propuesto por Hammond (1973), quien también concibe a la evaluación en términos de la efectividad de un programa educativo para el logro de los objetivos planteados. Este modelo va más allá del intento de describir la naturaleza de los factores institucionales y de enseñanza que pueden ser de importancia para considerar el grado en que se alcanzan las metas, el paso final de las operaciones recomendadas implica el análisis de la relación entre las variables instruccionales e institucionales en cuanto se basan en la medición de una conducta del alumno.

Otro de los modelos de consecución de metas corresponde a Metfessel y Michael (1967) cuyo aporte de mayor utilidad es su recomendación acerca de la utilización de medidas de criterios múltiples para la determinación de la consecución de las metas de un programa educativo, lo que proporciona una mirada comprensiva de las medidas de criterios diversos a tener en cuenta por los evaluadores.

Los modelos de **enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos** en los que el enjuiciamiento profesional ejerce una influencia considerable sobre la naturaleza de la evaluación se centran en las características del objeto evaluativo y los criterios utilizados se suelen definir como criterios de procesos., mientras que los modelos de enjuiciamiento que acentúan **criterios extrínsecos**, están asociados a los efectos del objeto evaluado, por lo que sus criterios suelen definirse como criterios de producto.

La producción metodológica en el campo de la evaluación ha tenido un importante desarrollo y aunque no es el objetivo de este trabajo analizar la totalidad de los modelos evaluativos existentes, no se pueden obviar los aportes a la evaluación cualitativa de Elliot Eisner (1977) en los modelos orientados por la **crítica artística** en los que la interpretación o la descripción densa depende en gran medida de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto o fenómeno.

Los **modelos basados en la negociación** incluyen varios submodelos que comparten esta concepción, la Evaluación Respondiente de Stake, la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton, el Estudio de Casos de Stenhouse y la Evaluación Democrática de McDonald. Aunque estos submodelos se han desarrollado de manera independiente se pueden agrupar bajo la orientación de la negociación por cuanto expresan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos. La *Evaluación iluminativa* propuesta por Parlett y Hamilton en 1972 presenta entre las características más sobresalientes su desarrollo bajo condiciones naturales o de campo. Con una fuerte tendencia holística, y contextualizada, poniendo el acento más en la descripción y la interpretación que en la medida y la predicción, preocupándose más por el análisis de los procesos que por el de los resultados.

La Evaluación como Estudio de Casos debe considerarse siempre como el estudio de una instancia en acción y debe entenderse en el contexto de la

tradición histórica e interpretativa, así fue entendida a partir de la 2ª Conferencia de Cambridge (1975), donde se profundizó en las características filosóficas, epistemológicas, éticas y metodológicas de este modelo de investigación y evaluación, en el que existen dos vertientes, una norteamericana y una inglesa. La primera, representada por Stake (1967) y conocida como Evaluación Respondiente; la segunda, promovida por Stenhouse, McDonald, J. Elliot, Helen Simon, conocida como Evaluación Democrática. (1981)

Acerca del concepto de programa

Se considera oportuno diferenciar en este apartado, el concepto de programa, referido a los programas de materias o de asignaturas del concepto de Programa de Formación, que incluye a los Planes de estudio y a los programas de asignatura. En este estudio se entiende la evaluación de **Programas de formación en evaluación** como el proceso en virtud del cual se recoge sistemáticamente un conjunto de información relevante obtenida de diferentes fuentes, diseños desarrollos y resultados de los programas de formación, destinados a la enseñanza de la didáctica y de la evaluación que se producen en un contexto socio político e institucional determinado, el mismo permite obtener una mirada analítica, reflexiva y crítica sobre la que se elabora un juicio de valor y se establecen un conjunto de recomendaciones en orden a mejorar o transformar dichos programas de formación y se constituirá en un aporte para los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

Se coincide con Villar y Marcelo (1992) cuando afirman que en el ámbito de la evaluación de planes de formación se producen fundamentalmente dos lagunas, una en cuanto a la falta de cultura evaluativa y otra en cuanto al propio concepto. En primer lugar, no existe en nuestro país una tradición de evaluación de las actividades educativas en general y de formación del profesorado en particular. En segundo lugar, la evaluación es un concepto que genera reservas, desconfianza o escepticismo; a estos problemas, debemos añadir un tercer lugar, encabezado por los

instrumentos y técnicas de recogida de información. En la evaluación de programas formativos es común el uso de instrumentos y procedimientos de investigación de corte cuantitativo, así como apuntan Cook y Reichardt (1986) “el creciente interés por los métodos cualitativos en investigación evaluativa procede de la insatisfacción con el estilo de evaluaciones cuantitativas y de una nueva concepción de la adecuación del modelo científico cuantitativo a la evaluación de programas de intervención. Los métodos cualitativos son apropiados por sí mismos como procedimientos de estimación de la evaluación del impacto de un programa” (p.75). Es por ello que en esta investigación se ha optado por la fase que hemos denominado de Reflexión o también calificada de evaluación del impacto, un aporte más cualitativo.

Esta decisión ha sido adoptada entre otros motivos por coincidir con los criterios de Cook y Reichardt (1986). Estos autores presentan dos tipos de evaluación de programas de formación:

- Análisis de impacto: empleado para estimar el impacto general del programa en quienes fueron participantes. Está basado en la cuestión sobre el éxito o fracaso de un programa. Normalmente de corte cuantitativo.
- Análisis de proceso: concentrado en los elementos internos del programa, preocupados por cómo funciona, generalmente utilizando técnicas cualitativas.

En este sentido, el segundo tipo de evaluación se presenta en este trabajo, por entender que la Fase de Reflexión supone conocer la aplicación práctica de cada uno de los contenidos del programa, es decir, supone describir e interpretar los componentes del proceso que no se han asimilado e interiorizado. Esto supone una evaluación del impacto del programa desde una línea cualitativa, fundamentada en las entrevistas como elementos del estudio de caso.⁴

La evaluación y acreditación de programas, como resultado de una política educativa que impuso mode-

los de evaluación como estrategias de financiamiento para la educación superior ha ido desplazando en los hechos a la evaluación curricular que se fue adaptando a la multiplicidad de indicadores con los que se realiza la evaluación y acreditación de programas, alejándose de las metodologías propias de la evaluación.

Se ha podido observar que las metodologías de evaluación curricular no lograron establecer una propuesta consistente que orientara la realización de esta actividad, aunque los puntos de debate que abrieron tienen vigencia en este momento. En este trabajo se señala que en la evaluación considerada como una actividad técnica o como una actividad de investigación, las decisiones acerca de la perspectiva que se adopte no sólo afecta la perspectiva que asuma el evaluador, sino la función misma de la evaluación.

La evaluación curricular busca obtener elementos de una perspectiva externa, mercado ocupacional, tendencias de desarrollo en ciencia y tecnología, entre otros, además de ofrecer una interpretación sobre el funcionamiento del plan de estudios, lograr y dar cuenta con una mirada pedagógica de un conjunto de acontecimientos que son de difícil indagación.

Es así que en el campo de la evaluación curricular se sostuvo que la finalidad de la evaluación era proporcionar elementos para la comprensión de una situación educativa, y no sólo ofrecer información útil para la toma de decisiones. Al contrario, en la evaluación y acreditación de programas la determinación de un conjunto de indicadores otorga cierto grado de objetividad a la evaluación que se desarrolla.

Como consecuencia de estas conceptualizaciones se cambió la denominación *plan de estudios* por *programa educativo*, incorporando una serie de nuevos elementos al mismo y en la actualidad los organismos evaluadores realizan talleres para formar evaluadores para contar con personal que sea capaz de desarrollar las actividades de autoevaluación y aunque se postula que la autoevaluación es una actividad participativa, en la realidad es una actividad

restringida y raras veces el informe que se elabora tiene impacto al interior del programa.

Los trabajos previos realizados por la autora en el campo de la evaluación de programas⁵, permite sostener que la evaluación para la acreditación de programas se plantea desde una perspectiva técnica de la evaluación, pudiendo asociarse la cantidad de indicadores que toman para realizar la evaluación a la superficialidad de conocimiento con la que se trabajan. Si bien los profesionales que actúan como evaluadores pueden ser especialistas en su campo, esta situación no los capacita necesariamente para realizar una evaluación, y se puede agregar como un dato más, que se tiene múltiple evidencia que uno de los criterios que utiliza el evaluador, es la referencia a su institución de origen, convirtiéndose ésta en el modelo con el cual deben operar las demás instituciones.

De lo anterior se puede deducir que la evaluación de programas no se plantea generalmente con la responsabilidad de una investigación. Esto se reafirma en el hecho del número de evaluaciones que realizan los organismos evaluadores y las características de la conformación de los grupos de expertos en su campo de conocimiento, dado que en ocasiones las conceptualizaciones de evaluación son autorreferenciales, sobre todo en expertos que no necesariamente tienen una formación en el campo de la evaluación. De esta manera, conforme se incrementan las actividades de evaluación se debilita conceptualmente el campo. De todos modos, es necesario señalar que los criterios que utilizan para realizar la evaluación pueden operar como orientaciones para asumir determinada perspectiva pedagógica en un plan de estudios.

En este contexto preocupa el futuro de la evaluación curricular, asumiendo en este trabajo que solamente desde la perspectiva de la investigación esta evaluación adquiere significado, lo que hace necesario que los investigadores volvamos a realizar evaluaciones de planes de estudio desde la perspectiva de la investigación. Perspectiva que se adopta en la investigación realizada.

A modo de cierre podemos señalar en este sentido y en el marco del presente trabajo, que se ha dirigido la mirada hacia las instituciones formadoras de docentes considerando la necesidad de repensar sus concepciones, modelos y prácticas. Esta revisión entendida como un proceso de ruptura con viejos paradigmas y formas de actuación, para posibilitar la promoción de aprendizajes significativos, fundamentalmente en lo concerniente al desarrollo de la función evaluadora del docente, la cual debe ser consistente en su teoría y su práctica.

REFERENCIAS

Dorato, A.M – “Evaluación de programas”- Tesis Maestría en evaluación Educacional. - Upla. Valparaíso- Chile.

– “Evaluación de Políticas Públicas: El caso de la formación en evaluación de los profesores para el Nivel Medio en la Provincia de Buenos Aires”- Tesis de Doctorado en Educación. Programa de Doctorado Interuniversitario (UNLa- UNTREF. UNSAM)- Arg.

⁴ Complementando esta actividad, en esta investigación se analizaron los planes de estudio y los programas de asignatura en cuanto a sus componentes, contenidos y documentación jurisdiccional, que se han desarrollado en base a matrices de análisis.

⁵ Evaluación de carreras en la Universidad Católica de Temuco, Chile. en CURZA (Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, Autoevaluación del Instituto Superior de Formación Docente J.N. Terrero. La Plata. Autoevaluación en UNLZ, Evaluación para el Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires. Evaluación del Ciclo de la carrera de Enfermería- UNLa. son algunos de los trabajos realizados

*Agradecemos a todos nuestros
lectores por acompañarnos y les
deseamos una Feliz Navidad y un
próspero Año Nuevo*



Sede Académica
Calle 2 N° 684 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: (54 221) 483-3777 / 424-9026



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

FACULTAD DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

REVISTA DE LA SECRETARÍA
EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

Nº 17 / Diciembre de 2023.
Arbitraje científico

Publicación aperiódica - UDE Virtual.

Dirección: Dra. Ana María Dorato

Comité Editorial:

Dra. María de las Mercedes Reitano
Mg. Silvia von Kluges
Lic. María Soledad Lauría
Mg. Sergio R. Palacios
Lic. Hugo A. Gariglio
Cr. Adrián Lambolla

Propietario:
Fundación de Educación Superior

Domicilio: Diagonal 80 Nº723 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
RPP Nº: RL-2020-62947106-APN-DNDA#MJ
Edición Nº16 - Publicación semestral

Edición Técnica: Dra. Ana M. Dorato

Diseño y Diagramación:
Área de Comunicación y Diseño UDE

UNIVERSIDAD DEL ESTE