

## Los posgrados universitarios sobre formación judicial en Argentina

Postgraduate judicial education in Argentine universities.

 **Sebastian Scioscioli**

[sebasocio@gmail.com](mailto:sebasocio@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires, Argentina

---

### Resumen |

El artículo ofrece un diagnóstico preliminar sobre la oferta de posgrado universitaria en Argentina basada en especializaciones y maestrías acreditadas cuyas titulaciones refieren de modo explícito a la magistratura, la administración de justicia o la gestión judicial. A partir del análisis comparativo de planes de estudio vigentes en universidades públicas y privadas, se identifican tendencias comunes, como la centralidad de contenidos vinculados con la ética judicial, los derechos humanos y el acceso a la justicia, junto con competencias profesionales asociadas a la labor de argumentación, interpretación del derecho y el abordaje de los conflictos, así como la gestión funcional y administrativa del juzgado. El estudio revela que más allá de la creciente diversificación de la oferta académica, persisten debilidades en la formulación didáctica de los objetivos y en la integración de los saberes –especialmente interdisciplinarios–. El artículo analiza la tensión entre las exigencias del campo académico universitario y las demandas de profesionalización judicial, proponiendo una revisión crítica de los perfiles de egreso y los diseños curriculares. Se enfatiza finalmente la necesidad de fortalecer el diálogo entre universidades, escuelas judiciales y poderes del Estado para consolidar modelos de formación reflexivos, democráticos y coherentes con los fines constitucionales de la función jurisdiccional.

**Palabras clave |** formación judicial , posgrado, magistratura, plan de estudios, análisis comparativo

**Abstract** | This article offers a preliminary diagnosis of postgraduate judicial training in Argentine universities, focusing on accredited specialisation and master's degree programmes that explicitly refer to the administration of justice or judicial management. Based on a comparative analysis of the curricula of public and private universities, common trends are identified—particularly the emphasis on content related to judicial ethics, human rights, and access to justice, alongside professional competencies in legal reasoning, interpretation, conflict resolution, and the administrative management of courts. Despite an increasing diversification of the academic programmes, the study also reveals that weaknesses persist in the pedagogical formulation of learning objectives and in the integration of different kinds of knowledge—especially of an interdisciplinary nature. The article examines the tension between the requirements of the academic university environment and the demands of judicial professionalisation, proposing a critical revision of graduate profiles and curricular designs. It concludes by reinforcing the need to strengthen dialogue among universities, judicial training institutions, and state authorities, in order to consolidate reflective, democratic, and constitutionally aligned models of judicial education.

**Keywords** | judicial training , postgraduate education, judiciary, study program, comparative analysis



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

## Introducción

La capacitación de magistrados/as, funcionarios/as y empleados/as del Poder Judicial ha estado históricamente atravesada por un debate preliminar. Si bien el ejercicio de la magistratura –en los cargos superiores en particular– requiere ineludiblemente una formación de grado en derecho, desde un inicio existieron discusiones en torno al ámbito institucional más adecuado para albergar los espacios destinados a la formación continua y a la profundización de saberes y competencias claves para el desempeño jurisdiccional.

En la Argentina, esta discusión quedó saldada con la inclusión de las escuelas de formación judicial en el marco de los poderes judiciales o bien de los consejos de la magistratura. Las universidades, por su parte, conservaron el rol de brindar formación de posgrado mediante carreras con titulación formal (especialización, maestría y doctorado), sujetas a procesos de evaluación y acreditación de calidad, así como a través de otras opciones de cursos no formales (diplomaturas, programas de actualización, entre otros)<sup>1</sup>.

Este trabajo indaga en la oferta de posgrados formales específicamente orientados a la formación judicial, a partir del análisis de sus planes de estudio. Para ello, se ha considerado una muestra compuesta por carreras vigentes y acreditadas, cuyas titulaciones refieren de modo explícito a la magistratura, la administración de justicia o la gestión judicial, y que son dictadas en el marco de universidades nacionales. Se trata de una aproximación exploratoria, de carácter documental y comparativo, cuyo objetivo es relevar con mayor precisión los objetivos declarados, los contenidos curriculares, los enfoques pedagógicos y el perfil de egreso previsto en estas propuestas. Este diagnóstico aspira a sumar elementos para una reflexión y debate más amplio acerca de los desafíos y oportunidades que presenta la formación judicial de posgrado en la Argentina, así como para impulsar eventuales mejoras y transformaciones en los modelos formativos y profesionales destinados a los operadores judiciales.

## La formación de posgrado en Argentina

Antes de introducirnos en nuestro análisis particular, creemos de interés ofrecer un contexto más amplio en donde se inscribe la oferta de posgrado vinculada con la formación judicial en nuestro país.

En este sentido, la cantidad de carreras y trayectos de posgrado en derecho en Argentina ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, particularmente a partir de los años noventa, en paralelo con la sanción de la Ley de Educación Superior (Ley N.º 24521) y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Estas reformas reflejaron tendencias más amplias vinculadas con procesos de apertura y mercantilización del sistema universitario, la desregulación estatal, la especialización y la diferenciación de la oferta académica y la creciente necesidad de autofinanciamiento por parte de las propias universidades ((Paviglianiti, 1995); (Tomasevski, 2004); (Chioleu y Iazzetta, 2005)).

El sistema universitario argentino contempla actualmente tres niveles formales de posgrado: especialización, maestría y doctorado. Resulta pertinente realizar una breve caracterización de cada uno a fin de reconocer sus similitudes y diferencias estructurales y funcionales, las cuales pueden incidir en aspectos importantes como la organización curricular, los tipos de contenidos y los requisitos de graduación.

Según la normativa vigente –Resolución del entonces Ministerio de Educación de la Nación N.º 2600/2023–, la especialización “tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones. En aquellas especializaciones en las que el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador”.

Por su parte las maestrías —según la misma resolución— tienen por objeto proporcionar una formación académica o profesional. Su propósito es profundizar el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión o artístico, en función del estado de desarrollo de una disciplina, un área interdisciplinaria o un campo profesional. El egreso requiere la elaboración de un trabajo final individual, bajo la orientación de un director/a, que puede adoptar la forma de proyecto, estudio de casos, obra, producción artística o tesis, según el tipo de maestría<sup>2</sup>.

Como puede verse, las definiciones de estos posgrados no resultan en perfiles nítidos<sup>3</sup>. Como señala Cardinaux

La maestría no deja de ser un híbrido en nuestro sistema académico y tal vez recién en estos últimos años ha logrado hacerse un lugar aunque no termine de perfilarse con respecto a los otros niveles de posgrado. A partir de la creación de las maestrías “profesionales”, que se diferencian de las académicas, resulta más difícil aún distinguir los perfiles de las especializaciones y este nuevo tipo de maestrías  
(2018, p.22)

Esta misma autora señala que de acuerdo con la experiencia comparada

en algunos países las especializaciones son los posgrados más requeridos y más caros en el área del derecho justamente porque proporcionan una formación que tiene alto valor en el mercado laboral, mientras que las maestrías y los doctorados son títulos académicos que solo tienen valor de cara al campo académico. En nuestro país las especializaciones no son más onerosas que los demás trayectos y debemos decir que muchos ámbitos profesionales propios de las administraciones burocráticas (la administración de justicia, la procuración, el Ministerio Público Fiscal, etc.) han constituido carreras internas que en cierto modo cubren estas necesidades de especialización y lo hacen de un modo más específico [...] las facultades de derecho ofrecen especializaciones que son altamente requeridas en general por esos profesionales  
(Cardinaux, 2018, p.24)

El doctorado, por último, representa el mayor nivel de formación académica y posee amplio reconocimiento en el sistema universitario, las agencias de investigación y también, cada vez más, en el ámbito del poder judicial. En algunas universidades constituye un requisito formal para acceder a los cargos más altos del escalafón docente, y en aquellas donde no lo es, otorga un valor ponderado significativo en los concursos. Esa asignación de puntaje elevado también se replica en muchas reglamentaciones de concursos para acceder a cargos judiciales<sup>4</sup>.

En la actualidad, la oferta total de posgrados en Argentina comprende unas 4.100 carreras, de las cuales 563 corresponden a doctorados, 1.390 a maestrías y 2.147 a especializaciones (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2024)<sup>5</sup>. Este número se reduce para el caso de las ciencias sociales –donde la disciplina jurídica comparte su espacio con varias otras carreras– a 144, 697 y 617 respectivamente. Dentro de este conjunto, sólo 5 maestrías y 14 especializaciones acreditadas refieren explícitamente, en su denominación o titulación, a la magistratura, la administración de justicia o la gestión o función judicial<sup>6</sup>. En lo que sigue, realizaremos un análisis preliminar de las características que presenta esta oferta específica.

## Ubicación institucional

La oferta de posgrados orientados a la formación en la magistratura o en la función judicial se distribuye de manera dispar entre universidades públicas y privadas —en las primeras se ofrecen 7 carreras y 12 en las segundas actualmente<sup>7</sup>. Este dato puede sugerir la existencia de una demanda sostenida por parte de los operadores del sistema de justicia, impulsada por una lógica combinada de mercado y profesionalización que estimula la creación y permanencia de este tipo de propuestas académicas.

En este sentido, en primer lugar, debe considerarse que la estructura federal del sistema judicial argentino implica la coexistencia de un orden jurisdiccional a nivel nacional (justicia federal) y múltiples jurisdicciones provinciales (justicias locales), lo que se traduce en un número elevado de profesionales que integran los poderes judiciales y los ministerios públicos en ambos niveles de gobierno. Este universo conforma, en buena medida, el principal grupo destinatario de los programas de posgrado orientados a la función judicial, tal como se expresa con frecuencia en los objetivos institucionales de los planes de estudio.

En segundo lugar, estos posgrados son percibidos como espacios legítimos tanto para el perfeccionamiento académico como para el desarrollo profesional. En muchos casos, la decisión de cursarlos responde a la necesidad de avanzar en la carrera judicial o bien de actualizar saberes vinculados con la práctica forense. En efecto, como ya adelantáramos, las reglamentaciones que regulan los concursos para cargos judiciales contemplan entre los antecedentes evaluables la actividad académica del postulante, incluyendo expresamente la realización y acreditación de estudios de posgrado<sup>8</sup>.

Todas las carreras relevadas se dictan en el ámbito de Facultades de Derecho, lo que resulta coherente no solo con el requisito de ingreso —que exige contar previamente con el título de abogado/a<sup>9</sup>—, sino también con los diseños curriculares adoptados, centrados mayoritariamente en una concepción de la función jurisdiccional anclada en la interpretación legal y la resolución de conflictos.

## Los objetivos declarados

Como señalamos al inicio de este trabajo, la unidad de análisis adoptada es el plan de estudios de cada carrera, entendido como expresión formal y estructurante del currículum, así como plan de acción orientado a la capacitación y la educación (Camilloni, 2016, p.59). A partir de estos documentos, nos proponemos estudiar de manera sistemática los componentes normativos, disciplinares y pedagógicos presentes en la configuración de la formación especializada para el ejercicio de la magistratura en el nivel de posgrado<sup>10</sup>.

En general, los planes de estudio relevados incluyen, entre sus primeros apartados, una enumeración relativamente breve de los objetivos previstos. En la mayoría de los casos, las propuestas formativas enfatizan la necesidad de una formación integral y crítica para el desempeño judicial, con un enfoque fuertemente centrado en los derechos humanos, la ética judicial y el acceso a la justicia. Asimismo, es frecuente que se destaque la importancia de comprender la práctica jurisdiccional desde una perspectiva interdisciplinaria y situada, lo que se identifica como uno de los desafíos contemporáneos fundamentales para la judicatura.

Entre los aspectos más recurrentes, sobresale la intención de promover en los/as estudiantes una

actitud reflexiva, crítica y transformadora frente a los problemas vinculados con el funcionamiento del sistema de justicia y la gestión cotidiana de la función jurisdiccional. En este sentido, la contribución del posgrado al logro de un servicio de administración de justicia eficiente, ágil o innovador suele también figurar entre las primeras intenciones formuladas. Se propone mayormente que los/as cursantes desarrollen “competencias”<sup>11</sup> para intervenir en tales procesos de manera eficaz, interdisciplinaria y sobre la base de conocimientos actualizados. Asimismo, se subraya el aporte del posgrado a la profundización de los saberes adquiridos en la formación de grado, tanto en su dimensión teórica como metodológica.

No obstante, más allá de que la variedad discursiva en este punto entre las carreras es amplia, en varios casos la formulación de los objetivos adopta la forma de declaraciones valorativas o aspiracionales, más cercanas a la descripción de una misión institucional que a metas pedagógicas claras, medibles y operativas. Así, se repiten expresiones “idealizadas” sobre el rol o propósito de la judicatura, presentándola como indispensable para la resolución de conflictos y el orden social, sin especificar con precisión objetivos educativos concretos. En otros, los objetivos se confunden con los contenidos específicos de los cursos. En este sentido, algunos de los planes despliegan lo que parecen ser listados de temas o una descripción del trayecto formativo, sin diferenciar con claridad qué se espera lograr en términos de competencias, habilidades o aprendizajes. Si bien esto no invalida la orientación general de la propuesta, la ausencia de formulaciones técnicas y precisas de los objetivos en términos didácticos puede generar dificultades posteriores en la selección y jerarquización de los contenidos —conceptuales, procedimentales o actitudinales—, en el diseño de las estrategias de enseñanza pertinentes y en la definición de los resultados esperados y sus criterios de evaluación<sup>12</sup>. Finalmente, aunque en algunos casos se enfatice un trabajo desde un enfoque de competencias, no se identifican cuáles serían esas destrezas “propias” de la actividad judicial o de los procesos de gestión judicial en concreto sobre los que se aspira a intervenir a través del posgrado.

En virtud de este diagnóstico, creemos que promover una formulación más clara, jerarquizada y técnicamente adecuada de los objetivos —empleando, por ejemplo, taxonomías pedagógicas como la de Bloom revisada o distinguiendo entre propósitos institucionales y metas pedagógicas concretas— podría mejorar significativamente la coherencia interna del plan de estudios y contribuir a una definición más operativa del perfil de graduado/a deseado/a. Esta mejora redundaría, finalmente, en una mayor eficacia formativa, permitiendo evaluar con mayor claridad los impactos efectivos de la capacitación judicial.

## Las asignaturas y sus contenidos

Este apartado constituye, desde nuestra perspectiva, un núcleo central del análisis por su alto valor informativo. Si entendemos el currículum como una construcción política y social, su estudio permite indagar bajo qué criterios y a través de qué contenidos opera la selección pedagógica, cultural y jurídica que legitima determinados saberes como válidos y enseñables (Bernstein, 1985); (De Alba, 1998).

Como un primer punto, podríamos señalar que se advierte un equilibrio en la organización curricular de las carreras analizadas: prácticamente la mitad de las maestrías y especializaciones adopta un diseño estructurado, mientras que la otra mitad opta por una modalidad semiestructurada. No se identificaron planes totalmente abiertos. Las maestrías suelen incluir entre 12 y 27 materias (entre asignaturas, seminarios y talleres), mientras que las especializaciones comprenden entre 8 y 18. Esta diversidad se refleja también en la carga horaria total: para las maestrías, oscila entre 410 y 732 horas;

para las especializaciones, entre 360 y 500 horas. Si bien la duración teórica promedio es de dos años, estas cifras muestran la amplitud de criterios en cuanto a las modalidades de cursada y de duración adoptados por las distintas instituciones.

Internamente, los planes se estructuran usualmente a su vez por áreas, módulos o ciclos. Esta organización responde, en algunos casos, a una distribución anual de asignaturas por cohorte, o en otros, a criterios de agrupamiento temático, este último más frecuente en las maestrías. Así, pueden distinguirse tres grandes bloques. El primer grupo está conformado por aquellas asignaturas que aspiran a brindar una serie de conocimientos de corte teórico, de formación inicial o general. Un segundo agrupamiento se centra en lo que aluden como formación profesional específica o aplicada, refiriendo a la adquisición o entrenamiento de aptitudes y competencias vinculadas con la práctica de la administración de justicia. Un tercer grupo queda integrado por los cursos, talleres o seminarios que usualmente forman parte del tramo no estructurado de la carrera. Se ofrecen aquí actividades vinculadas con el estudio, la reflexión o el debate de problemáticas o instituciones específicas según las diferentes ramas del derecho. Finalmente, algunos de los planes contemplan un espacio dedicado a contenidos metodológicos orientados a la realización del trabajo final o tesis.

El primer grupo, correspondiente a las asignaturas troncales, incluye –en más del 70 % de los casos– contenidos vinculados con ética judicial, derecho constitucional (incluyendo el derecho internacional de los derechos humanos), derecho procesal profundizado, interpretación normativa, argumentación y razonamiento judicial. Cabe destacar el lugar preponderante que adquiere el tema del acceso a la justicia, que llega a estar presente específicamente incluso en los títulos de algunas asignaturas. Este enfoque resulta especialmente valioso si se aspira a promover en los/as estudiantes una mayor conciencia en el rol judicial y la atención de las demandas vinculadas con los derechos sociales, su reconocimiento y adjudicación, especialmente respecto de los grupos más vulnerables o desde la consideración de la perspectiva de género<sup>13</sup>.

En el segundo grupo de asignaturas se destacan aquellas relacionadas con la administración, gobierno y gestión judicial. La centralidad de estos contenidos parece alinearse con la concepción histórica promovida por muchas escuelas judiciales, que asocian el perfil de juez idóneo a la de un/a buen/a juez/a administrador/a que sabe organizar el juzgado y manejar los conflictos al interior de la “oficina judicial” (Cardinaux y Clérico, 2019, p.30)<sup>14</sup>. También se incluyen aquí asignaturas, talleres o prácticas supervisadas que involucran el análisis jurisprudencial, la redacción de sentencias, la adquisición de técnicas de litigación oral y escrita, de valoración probatoria o el entrenamiento en mecanismos de resolución alternativa de conflictos.

Los contenidos interdisciplinarios –por fuera de las ciencias de la administración– ocupan un espacio más acotado, generalmente relegado a los tramos optativos. Se trata de asignaturas relacionadas con la comunicación, la sociología, la antropología jurídica y las nuevas tecnologías. En este grupo también se incluyen seminarios o talleres especialmente orientados al área del derecho que el/la estudiante escoja (civil, comercial, penal, laboral, entre otros).

Finalmente, se observa una importante heterogeneidad en cuanto al espacio reservado para las actividades de metodología de la investigación y de escritura de tesis o trabajo final integrador. Los cursos específicos de metodología están presentes principalmente en las maestrías, con cargas horarias que varían entre 15 y 72 horas, distribuidas en uno o más espacios curriculares. En algunos casos, estos contenidos quedan directamente integrados sin una identificación precisa en la histórica reglamentación de 160 horas asignadas a talleres de trabajo final o tesis y tutorías<sup>15</sup>.

Este panorama permite advertir además otras dos cuestiones de interés. En primer lugar, se constata que la mitad de las especializaciones consultadas no asignan un espacio específico para la formación metodológica. Si se considera el problema ampliamente documentado de las bajas tasas de graduación en los posgrados (Cardinaux, 2018, p.20), puede hipotetizarse que la ausencia de entrenamiento metodológico –y de escritura académica– constituye un factor que dificulta la culminación de estos trayectos. Máxime si se considera que, en la carrera de grado en derecho, la formación en metodología de la investigación también suele ser insuficiente o marginal. En estos casos, la elaboración del trabajo final queda librada a la iniciativa individual del estudiante, sin el andamiaje formativo necesario, y en ocasiones con escasa asistencia por parte de los tutores, quienes muchas veces tampoco cuentan con el tiempo o los recursos didácticos adecuados.

En segundo lugar, se registra asimismo en el caso de las maestrías que, a excepción de una de ellas, todas han mutado al tipo “profesional”, reemplazando la tesis tradicional por un trabajo final integrador. Lejos de suponer una menor exigencia, esta modificación responde más bien a un cambio en los fines y en el tipo de producción académica esperada. En ambos casos, igualmente, resulta indispensable que los/as estudiantes puedan contar con un espacio para reflexionar sobre el conocimiento epistémico disciplinar y sus límites, así como las herramientas metodológicas necesarias para recolectar, analizar e interpretar información de manera sistemática.

Como puede observarse de esta parte del análisis, es posible advertir que la organización y distribución de contenidos en los posgrados orientados a la formación judicial no es neutra ni meramente técnica, sino que expresa –de forma implícita o explícita– una determinada concepción política y cultural del rol judicial y del tipo de saber que se considera relevante para su ejercicio. La centralidad de algunas de las asignaturas vinculadas con la resolución de conflictos o la gestión administrativa delinea no solo una selección de contenidos determinada sino también un perfil de juez/a sobre el que ahondaremos a continuación.

## Perfil del graduado

El análisis descripto en los apartados anteriores reviste especial relevancia para este último tramo del trabajo. En principio, se espera que el perfil del graduado/a guarde una relación estrecha con los objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, las estrategias metodológicas y los criterios de evaluación definidos en cada programa. El perfil de graduado/a conecta asimismo la formación académica con las exigencias del campo laboral y las expectativas institucionales, incluyendo la responsabilidad social que se atribuye a quien ejerce funciones jurisdiccionales –o al menos se desempeña en dicho ámbito–. En este sentido, su definición no es inocua, ya que puede incidir, como señalamos recientemente, en el “modelo” de magistrado/a y en la determinación del/de la juez/a “idóneo/a” para desempeñar la labor judicial<sup>16</sup>.

A partir del relevamiento realizado –de donde igualmente surge que no todos los planes incluyen explícitamente este punto–, puede advertirse una correlación entre las materias obligatorias y un conjunto de competencias comunes que las carreras procuran promover en sus egresados/as. Entre ellas, se destacan la capacidad para interpretar y aplicar normas con solidez técnica, con responsabilidad ética y social, y en el marco del respeto de los derechos humanos. Asimismo, se valora la formación de profesionales capaces de abordar conflictos complejos –tanto de los estrictamente jurisdiccionales como de aquellos vinculados con la gestión interna de la oficina judicial–, aportando soluciones o alternativas eficaces, innovadoras y contextualizadas.

Las competencias asociadas a la gestión judicial, entendida como la capacidad para organizar recursos, coordinar equipos y administrar eficazmente una oficina judicial, son reiteradamente señaladas también en los perfiles. De forma complementaria, se explicita la aspiración de formar graduados/as con una actitud crítica, abierta a la actualización permanente y con disposición para integrar saberes interdisciplinarios, especialmente en áreas como sociología, comunicación, género y administración. Esta visión más “holística” del ejercicio profesional aparece con mayor énfasis en los programas de maestría, mientras que las especializaciones tienden a privilegiar competencias técnicas más focalizadas o instrumentales, que se asumen como convenientes para facilitar tanto el acceso del/de la especialista a la judicatura como el quehacer diario de la práctica judicial inmediata (por ejemplo, en cuestiones procesales y de gestión).

Finalmente, es posible reconocer un interés transversal por favorecer la adaptación del graduado/a a los desafíos contemporáneos que –según las fundamentaciones o antecedentes de los propios planes– enfrenta el sistema judicial. Entre ellos, se destacan la garantía del acceso a la justicia, la incorporación de nuevas tecnologías y las transformaciones culturales y sociales que demandan un ejercicio jurisdiccional más flexible, inclusivo y eficiente.

Sin embargo, la centralidad que ocupan las asignaturas vinculadas con la resolución de conflictos, la gestión funcional y la técnica argumentativa sugiere una orientación formativa más centrada en el análisis jurídico y la administración del juzgado que en una perspectiva verdaderamente integral, crítica e interdisciplinaria de la función jurisdiccional. En este marco, la insuficiente presencia de contenidos vinculados con las ciencias sociales, teorías de la justicia e igualdad, las metodologías de investigación y los enfoques interdisciplinarios –relegados, en general, a espacios más optativos o periféricos– plantea un desafío pedagógico relevante: el de formar jueces y juezas capaces no solo de aplicar correctamente el derecho, sino de comprender el conflicto en su complejidad, leer contextos sociales diversos e intervenir con sensibilidad institucional frente a las demandas heterogéneas de acceso a la justicia y de reconocimiento efectivo de los contenidos de los derechos fundamentales como obligaciones a cargo principalmente del Estado.

No puede olvidarse que todo ello debe enmarcarse en una sociedad atravesada por profundas desigualdades, donde el rol judicial requiere no solo competencia técnica, sino también un compromiso y una práctica reflexiva y ética con los principios del Estado social y de derecho. Repensar el diseño curricular y el perfil profesional a la luz de estas tensiones constituye, por lo tanto, una condición necesaria para avanzar hacia modelos de formación judicial más democráticos, críticos y alineados con los fines constitucionales del sistema de justicia.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo desarrollamos un análisis inicial y de carácter diagnóstico sobre la oferta de posgrado orientada intencionalmente a la magistratura en la Argentina, centrado en las carreras de especialización y de maestría acreditadas y ofrecidas por las universidades públicas y privadas. A partir del relevamiento realizado, advertimos un conjunto de tendencias, tensiones y desafíos que debieran ser considerados tal vez no sólo estrictamente desde una perspectiva jurídica científica, sino también pedagógica y didáctica, y sin descartar la conveniencia de llevar estas mismas inquietudes al terreno de las políticas públicas judiciales.

En primer lugar, entre los principales resultados, podemos señalar que se observa un crecimiento sostenido y una relativa diversificación de las propuestas de posgrado, tanto en términos

institucionales como curriculares. Cabe esperar una mayor expansión de esta oferta, especialmente ante desafíos estructurales aún pendientes, como la implementación del sistema acusatorio en la justicia federal, la consolidación de mecanismos de oralidad y transparencia procesal, el interés por institucionalizar y aplicar estándares de calidad en la administración de justicia, la búsqueda de una mayor interdisciplinariedad en los estudios judiciales, entre otros. Este panorama invita a reflexionar sobre la necesidad de promover nuevos espacios de trabajo conjunto –entre las universidades y el poder judicial o sus escuelas de capacitación– que permitan abordar estas transformaciones y los desafíos que representan, así como la promoción de investigaciones que midan el impacto real y con base empírica de este tipo de formación.

Por otra parte, del análisis de los planes de estudio y de la oferta publicada se desprende la necesidad de avanzar hacia una reflexión pedagógica más profunda que dote a los programas de mayor coherencia interna, articulada en torno a objetivos formativos claros, contenidos profesional y socialmente relevantes, y perfiles de graduación bien definidos. La persistencia de formulaciones genéricas, propósitos poco jerarquizados o una débil diferenciación entre metas institucionales y pedagógicas pone de manifiesto una oportunidad de mejora en la planificación curricular. Esta situación puede vincularse, al menos en parte, con el diagnóstico planteado por Manelli (2024) sobre la escasa consolidación institucional de un diálogo transdisciplinar entre la didáctica y la academia jurídica. La carencia de una integración sustantiva entre el campo del derecho, la sociología jurídica y la didáctica especializada obstaculiza el desarrollo de propuestas formativas teórica y empíricamente fundamentadas, capaces de incidir efectivamente en la adquisición de conocimientos y competencias claves para el ejercicio de la función judicial.

Asimismo, el análisis de las asignaturas y demás cursos incluidos en los planes de estudio permitió reconocer al currículum prescripto como regulador tanto de espacios políticos como de la vida pedagógica (Feldman, 1999). En este sentido, la formación judicial de posgrado parece enfrentar una doble tensión estructural: por un lado, debe responder a las exigencias y tradiciones propias de la formación académica universitaria<sup>17</sup>, sometida a su vez a procesos estandarizados de evaluación y acreditación formal; por el otro, debe atender a las necesidades de profesionalización de un campo –el judicial– en constante transformación normativa, tecnológica-digital y cultural<sup>18</sup>, y a exigencias asociadas a la pretensión de formar por competencias.

Esta tensión se replica también, como señalamos al inicio, en la discusión sobre el lugar institucional de las escuelas judiciales y la delimitación de sus contenidos. Así, autores como Berizonce y Fucito (2000, p.59) han sostenido, como una de las principales desventajas del hecho que la capacitación judicial esté en el ámbito de las universidades, “el extremo academicismo y cientificismo que conspiran contra el adiestramiento netamente práctico, que necesariamente debe proporcionar una academia judicial”. Así parece enfatizarse también una división del trabajo que asigna, a modo de compartimientos estancos, los espacios de formación propios de las escuelas judiciales por un lado –dedicados al “desarrollo de habilidades prácticas o de competencias”, y los de las instituciones universitarias por el otro –caracterizados por la idea en que promueven la adquisición de conocimientos casi exclusivamente teóricos–.

Resulta poco conveniente insistir en esta tesitura. Incluso la formación basada en el formato de competencias no debería desatender la centralidad del contenido y la formación disciplinar (teórica). Es un riesgo definir el perfil de un magistrado/a de manera predominante o exclusiva a partir de las competencias laborales que conlleva su función. Estos podrían tener poca capacidad de generar interpretaciones y argumentaciones novedosas o escaso interés en la actualización periódica de sus saberes si ello sólo queda confinado al ámbito de su competencia laboral. En efecto, enfocarse

solamente en el contexto de la profesión, de la demanda de las tareas del rol, en la organización burocrática de la justicia, puede reforzar también el modelo de formación endógena de magistrados (Cardinaux y Clérico, 2019).

Dada la importancia estratégica que conlleva la formación judicial –en tanto se vincula directamente con un poder del Estado para cuyo ingreso y desempeño, al menos en los principales cargos y funciones, se exige el título de abogado/a–, resulta pertinente interrogarse si algunos de los contenidos actualmente reservados al posgrado no deberían quedar incorporados en la formación de grado. Esta cuestión abre otra línea de reflexión sobre la articulación entre los distintos tramos del trayecto formativo profesional y sobre los saberes que deben ser prioritarios en cada uno de ellos<sup>19</sup>.

El análisis también permite advertir una valoración transversal, en los planes de estudio, de principios como la ética judicial, los derechos humanos y el acceso a la justicia. Este hecho resulta auspicioso, en tanto revela una posible orientación hacia modelos más reflexivos y sensibles a las demandas sociales. Sin embargo, dado que estos principios aparecen mayormente enunciados a nivel declarativo, resta indagar en qué medida se traducen en contenidos efectivamente impartidos y en prácticas pedagógicas concretas.

Finalmente, consideramos que una estrategia de fortalecimiento de la formación judicial de posgrado universitaria requiere, como dijimos al inicio de este apartado, de un diálogo más fluido entre las facultades de derecho, las escuelas judiciales y los órganos de gobierno del sistema judicial. Un intercambio sostenido permitiría construir mayores consensos sobre el perfil de juez/a que la sociedad requiere, evitar fragmentaciones en la oferta formativa, y promover relaciones y acuerdos educativos e institucionales que optimicen recursos y generen mayor impacto en la formación de operadores/as judiciales. En este marco, resultaría asimismo conveniente avanzar hacia investigaciones o políticas de evaluación del impacto formativo que permitan retroalimentar los diseños curriculares desde la evidencia empírica.

En suma, la formación judicial de posgrado en la universidad argentina se enfrenta hoy a la oportunidad –y a la responsabilidad– de consolidar un modelo pedagógico que no solo atienda las demandas de capacitación técnica, sino que también contribuya a promover una práctica jurisdiccional reflexiva, significativa y contextualizada. Para ello, resulta indispensable repensar y redefinir, con mayor claridad y sentido crítico, los objetivos, los perfiles profesionales, los contenidos y los métodos de enseñanza de estos espacios formativos, incorporando no sólo criterios de calidad académica y pertinencia, sino también una concepción comprometida, democrática e inclusiva de la función judicial.

## Referencias

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal. ↑ ↑
- Berizonce, R., y Fucito, F. (Dir.). (2000). *Los recursos humanos en el Poder Judicial*. Rubinzal Culzoni. ↑ ↑
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 55-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118> ↑ ↑
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En Organización Mundial de la Salud (Ed.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001* (pp. 23-52). Universidad de Buenos Aires, OPS. ↑ ↑
- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación (4.ª época)*, 3(3), 55-68. ↑ ↑
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87. ↑ ↑
- Cardinaux, N. (2018). Las credenciales de los posgrados en las universidades públicas argentinas. *Lecciones y Ensayos*, (100), 17-41. ↑ ↑
- Cardinaux, N. y Clérico, L. (2019). *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*. Eudeba. ↑ ↑
- Chiroleu, A. y Iazzetta, O. (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. En E. Rinesi, G. Soprano, y C. Suasnábar (Eds.), *Universidades: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil* (pp. 153-171). Prometeo, Universidad Nacional de General Sarmiento. ↑ ↑
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. [Apunte de cátedra]. Didáctica I. Universidad de Buenos Aires. ↑ ↑
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2024). *Carreras de posgrado de Argentina*. CONEAU. ↑ ↑
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. ↑ ↑
- De Fazio, F. (2018). La concepción normativa de “idoneidad judicial” en el marco de los Estados constitucionales de derecho. En N. Cardinaux y L. Clérico (Eds.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 15-24). Eudeba. ↑ ↑
- Feldman, D. (1999). *El currículum como proyecto formativo integrado*. [Apunte de cátedra]. Seminario Taller “El Currículum Universitario”. Universidad Nacional de General Sarmiento. ↑ ↑
- Manelli, M. (2024). La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica. *Revista de Educación y Derecho*, (29).

<https://doi.org/10.1344/reyd2024.29.44830> ↑ ↑

Naciones Unidas. (2025). *A/80/169: Informe de la Relatora Especial sobre la independencia de los magistrados y abogados: la inteligencia artificial en los sistemas judiciales: promesas y escollos*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/a80169-ai-judicial-systems-promises-and-pitfalls-report-special> ↑ ↑

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Directrices para el uso de sistemas de inteligencia artificial en juzgados y tribunales*. UNESCO. <https://doi.org/10.58338/LIEY8089> ↑ ↑

Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad educacional argentina: sus orientaciones hacia la privatización, la provincialización y recentralización de las decisiones en los poderes ejecutivos y el retiro del gobierno nacional del financiamiento de la educación pública. *Serie Pedagógica*, (2), 123-146. ↑ ↑

Ruiz, G. y Scioscioli, S. (2018). La educación por competencias: definiciones y alcances de su aplicación en la formación judicial. En N. Cardinaux y L. Clérico (Eds.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 157-175). Eudeba. ↑ ↑

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. ↑ ↑

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Intermón Oxfam. ↑ ↑

Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. ANFEI. ↑ ↑

## Notas

1 Vale aclarar que en este trabajo no desconocemos que la capacitación judicial también ocurre desde otros ámbitos de formación con distintos grados de formalidad, entre los que se cuentan aquellos que ofrecen asociaciones y organismos institucionales internacionales o regionales de los que la judicatura en nuestro país puede participar (tales como aquellas actividades brindadas a través del Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), International Organization for Judicial Training (IOJT), European Judicial Training Network (EJTN), entre muchos otros ↑

2 En efecto desde 2011 se reconocieron dos tipos de maestrías cuya definición también se encuentra prevista en el anexo I de la citada resolución. Por un lado, la maestría académica –señala la norma– “se vincula específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar. A lo largo de su desarrollo, profundiza tanto en temáticas afines al campo como en la metodología de la investigación y la producción de conocimiento en general y en dicho campo. El trabajo final de una maestría académica es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma”. Por el otro lado, la maestría profesional “se vincula específicamente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional. A lo largo de su proceso de formación profundiza en competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares que amplían y cualifican las capacidades de desempeño en un campo de acción profesional o de varias profesiones. El trabajo final de una maestría profesional es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas,

propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo”. ↑

3 No obstante sí existe una diferenciación determinada en sus cargas horarias. Recientemente ha sido modificada la histórica resolución del Ministerio de Educación N.º 160/2011 que fijaba una carga horaria mínima de 360 horas reloj (sin sumar las dedicadas al trabajo final) para la especialización y 700 horas (de las cuales un mínimo de 540 debía destinarse a cursos, seminarios y otras actividades de esa índole) para la maestría. La nueva normativa ya citada mantiene esa misma carga horaria ahora como parte de las “horas de docencia o interacción pedagógica docente-estudiante” en el cómputo del CRE (unidad de “Crédito de Referencia del Estudiante”, dispuesta en el marco del nuevo Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios conforme la Res. MEN N.º 2598/23 y modificatorias–). Así, las especializaciones tendrán al menos 60 CRE y las de maestría 120 CRE. ↑

4 No incluiremos en este trabajo al doctorado, puesto que sus planes de estudio no tienen una carga horaria preestablecida (sino que es fijada por cada universidad) y su estructura es, o usualmente personalizada (es decir, puede no incluir actividades curriculares preestablecidas y definirse para cada estudiante sobre la base del área de conocimiento y tema de su tesis) o bien semiestructurada o flexible (incluye actividades curriculares obligatorias y comunes a todos los estudiantes y otro trayecto en donde estos últimos pueden definir con mayor libertad en base a su área de interés o tema de trabajo). Estas características dan cuenta de una diversidad de planes que podría dificultar el logro de los objetivos más acotados trazados para este trabajo. ↑

5 Se computan todas las carreras de posgrado con acreditación vigente y que se dictan en la Argentina a dicha fecha. En este sentido, cuando una carrera de posgrado está acreditada significa que ha sido evaluada por la CONEAU y cumple con los estándares mínimos de calidad establecidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades. Como resultado del proceso de evaluación, la CONEAU resuelve acreditar o no acreditar una carrera. La acreditación de los posgrados es una exigencia prevista por la Ley de Educación Superior (art. 46) y es condición para que el Ministerio de Educación, otorgue el reconocimiento oficial del título. A los efectos de este trabajo, no se han considerado ofertas de posgrado más informales o que no conducen a una titulación específica formal, como es el caso de las diplomaturas, cursos de actualización o cursos independientes. ↑

6 La muestra se compone de las siguientes carreras: Maestría en Administración de Justicia y Litigación Oral (UBA), Maestría en Derecho y Magistratura Judicial (Univ. Austral), Maestría en Magistratura y Función Judicial (UNNE), Maestría en Magistratura y Gestión Judicial (UNCU/Univ. de Mendoza), Maestría en Administración de Justicia y Litigación Oral (UCA), Especialización en Administración de Justicia (UBA), Especialización en Magistratura (UCA), Especialización en Magistratura y Gestión Judicial (UCSE), Especialización en Magistratura y Gestión Judicial (Universidad de la Cuenca del Plata), Especialización en Magistratura y Gestión Judicial (UNCO/Univ. de Mendoza), Especialización en Administración de Justicia (UNLZa), Especialización en Sistema de Justicia y Democracia Constitucional (UNICEN), Especialización en Magistratura (UNR), Especialización en la Función Judicial (UM), Especialización en Derecho Judicial y de la Judicatura (UCC), Especialización en Actividad Jurisdiccional y Administración de Juzgados y Tribunales Colegiados (UNLP), Especialización en Gestión de Conflictos Judiciales (Univ. Notarial Arg.), Especialización en Derecho Judicial (UCES) y Especialización en Ministerio Público Fiscal (UBA). No se han considerado aquellas otras ofertas de posgrado sobre la temática que no se han sometido en las últimas convocatorias al proceso de evaluación y acreditación de la CONEAU o han discontinuado su oferta actualmente. Como excepción a esta regla, sí se han considerado posgrados de la Universidad de Buenos Aires que, si bien pueden no haberse presentado ante CONEAU, tal requisito no deviene en obligatorio en virtud del fallo judicial “Marinelli” (1996) –Causa 38.781/95 “UBA c/Estado Nacional s/ proceso de conocimiento”– en donde se sostuvo la

inconstitucionalidad de varios artículos de la LES, entre ellos, lo dispuesto en el art. 46, inc. c). Asimismo, la información detallada acerca de los planes de estudio ha sido relevada a través de la base de datos de títulos universitarios de la Dirección General de Gestión Universitaria ([https://sipes.siu.edu.ar/buscar\\_titulos.php](https://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos.php)), del buscador de carreras acreditadas de la CONEAU (<https://global.coneau.gob.ar/coneauglobal/publico/buscadores/acreditacion/>), así como de los propios sitios institucionales de cada una de las Facultades y sus carreras. ↑

7 Incluso ocurre el caso, como el de las carreras interinstitucionales de Especialización y Maestría en magistratura y gestión judicial de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo, que actualmente también forma parte de la oferta que brinda la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Mendoza. Cada dos años se da inicio a una nueva cohorte, alternándose el lugar de dictado, teniendo como sede cada Facultad a tal efecto. ↑

8 En este sentido es pertinente la observación que formulan Cardinaux y Clérico (2019: 88) en tanto comentan –citando como ejemplo lo que ocurre en la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Nación– que los aspirantes a magistrados que realizan todos los cursos para obtener el Certificado de Formación Completa de la Escuela Judicial no son formados fuertemente en lo que luego serán evaluados para acceder a tal función. Las autoras insisten en que “el objeto de evaluación en los concursos judiciales pasa en forma preponderante por los conocimientos jurídicos referidos a la especialidad del fuero a través de la resolución de casos. Esta formación, que es considerada una especialización (que además tiene un puntaje asignado también entre los antecedentes), el aspirante debe procurársela como autodidacta o a través de algún programa de posgrado universitario. Y así es percibido por los propios aspirantes, que nutren las especializaciones, maestrías y hasta doctorados ofrecidos por las facultades de derecho de nuestras universidades”. A su vez, a los títulos de posgrado se les asigna habitualmente uno de los puntajes más altos en la valoración de los antecedentes durante los concursos. ↑

9 Algunas habilitan también el ingreso para títulos similares como Escribano o Notario. ↑

10 No escapa de nuestro análisis la consideración que el currículum no se agota en el plan de estudio sino que incluye también dimensiones ocultas, prácticas y experienciales que naturalmente trascienden al documento formal y escrito (Apple, 1986) (Stenhouse, 1987) (Camilloni, 2001) ↑

11 Acerca de las dificultades para la precisión de este concepto y su carácter polisémico nos remitimos a un trabajo anterior (Cardinaux y Clérico, 2019, p.158). Para un mayor análisis del término desde el diseño del currículum, puede verse también (Camilloni, 2009) y (Vargas Leyva, 2008). ↑

12 Como señala Cols (2004, p.16) al proyectar un proceso de enseñanza es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse. La clarificación de objetivos (así como los propósitos docentes) constituye un modo de resolver este problema. En este sentido expresa que los objetivos “independientemente del criterio de formulación adoptado, expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos al finalizar un determinado curso o período y se resumen en expresiones del tipo: los alumnos serán capaces de.... Hay dos decisiones de importancia a tomar en relación con los objetivos. La primera de ellas se refiere a su elección y evaluación: qué tipos de resultados de aprendizaje resulta válido y oportuno plantear desde el punto de vista pedagógico, y en función de qué criterios, qué relaciones existen entre los objetivos planteados y cuáles es posible establecer entre éstos y otros previos y futuros, cuál es el grado de consistencia con las metas curriculares, etc. La segunda decisión, sólo escindible de la anterior en términos analíticos, está ligada al tipo de formulación a emplear en la programación, es decir, el criterio adoptado para llevar a cabo la especificación progresiva de los resultados de aprendizaje esperados en las distintas instancias de programación” . ↑

13 Este comentario no exime naturalmente de la exigencia de un trabajo más profundo con los programas de los cursos en particular y de otras fuentes de recolección de información que permitan indagar cómo se transversaliza esta perspectiva –así como los temas de derechos humanos en general– en los contenidos, las estrategias de enseñanza y su evaluación, y en el perfil de egreso de manera concreta. ↑

14 Si bien es destacable enfatizar que un juez deba tener conocimientos en ciencias de la administración además de los saberes derivados de las ciencias jurídicas, las autoras –quienes toman como muestra para su análisis la Escuela del Consejo de la Magistratura de la Nación– remarcan que a la luz de sus cursos y sus objetivos y contenidos, esa idoneidad “parecería estar orientada por una razón instrumental dirigida a dotar de eficiencia a la administración de justicia, sin que se produzca una reflexión sobre ética, derechos humanos, democracia y teorías de la justicia y de la igualdad. Cuesta fundamentar que el perfil adecuado para un cambio cultural, para un liderazgo de futuro pasa solo por una mayor eficacia organizativa y de gestión de un tribunal” (Cardinaux y Clérico, 2019 p.100). ↑

15 Ver respecto de las modificaciones dispuestos en materia de cargas horarias producto de los recientes cambios normativos lo dispuesto en la nota la pie N° 4. ↑

16 En efecto, De Fazio (2018, p.15) sostiene que una aproximación teórica a tal determinación puede llevarse a cabo por medio diferentes vías tales como “a) a través de una reconstrucción histórico-política, que identifique los fines de las instituciones destinadas a la formación y selección de jueces; b) a través de la reconstrucción de su entendimiento actual por parte de determinada sociedad, mediada por el análisis de muestras empíricas que resulten representativas de los discursos políticos o sociales en general; c) a través de una reconstrucción jurídico-normativa, clarificando cuáles son las exigencias que un determinado sistema jurídico impone a sus potenciales jueces”. ↑

17 La formación de profesionales jurídicos tradicionalmente se la ha definido como inminentemente “formalista”, si bien como sostiene Manelli (2024, p.14) esta afirmación merece ser matizada a partir de otros aportes –ya sean empíricos o propedéuticos– que, con preocupaciones pedagógicas o didácticas o con mayor o menor vocación interdisciplinaria, presentan perspectivas y estrategias que confrontan con dicha tradición. En este sentido, consideramos que investigaciones ulteriores en nuestro objeto de estudio deberían incluir el análisis de los programas analíticos de enseñanza, así como observaciones de lo que ocurre en las aulas, para conocer acerca de las estrategias de enseñanza y los dispositivos de evaluación utilizados. ↑

18 En este sentido, no puede desconocerse el impacto de la irrupción de la inteligencia artificial y su adopción por parte de los sistemas judiciales, lo que plantea importantes desafíos en términos de regulación, formación y orientación sobre su uso por la judicatura (UNESCO, 2024; Naciones Unidas, 2025) ↑

19 En este sentido, es pertinente la reflexión de Camilloni (Camilloni, 2016) quien sostiene que con frecuencia, la multiplicidad de posgrados oscurece el reconocimiento de que es preciso pensar nuevamente y replanificar periódicamente las carreras de grado. Es posible que problemas no resueltos o déficits en la formación de grado se resuelvan apropiadamente en el mismo grado si se rediseña la carrera, sin requerir al graduado que prolongue sus estudios cursando una formación de posgrado. ↑