

**Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de  
Abogacía de la UNLP (1984-1989)**

María Cecilia Carrera\* y Francisco Vértiz\*\*

**Resumen.**

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que se propone explorar las nuevas configuraciones del campo de formación de los abogados.

Este artículo representa un segundo acercamiento a las disputas desarrolladas en torno a las propuestas de reforma curricular en la carrera de abogacía en la UNLP, en el periodo que va desde 1984 (recuperación de la democracia) a 1989. Luego de una primera etapa en que se analizaron las actas de las sesiones del Consejo Académico Normalizador Consultivo (CANC) y el Honorable Consejo Académico (HCA) en el período especificado, nos centramos en esta oportunidad en las primeras entrevistas efectuadas a actores institucionales clave de ese momento. Nos interesa dar cuenta de ciertas dimensiones en la formación de abogados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, centrando el análisis en las tensiones alrededor de la modificación curricular, así como en las características de las discusiones institucionales y sus protagonistas, considerando que son aspectos de fuerte injerencia en la concreción o no de la acción y el cambio al interior de la institución. En este marco, proponemos pensar las luchas en torno a la cuestión curricular desde dos miradas que intentamos articular: como estrategias que los agentes llevan a cabo en relación con las posiciones que ocupan en el campo académico y como prácticas inteligibles en el marco de una cultura política que hunde sus raíces en tradiciones gestadas en la historia política del país.

**Abstract.**

This work is part of a broader research that will explore the new configurations of training camp lawyers.

This article represents a second approach to disputes developed around the proposed curricular reform in the legal career at UNLP, in the period from 1984 (recovery democracy) to 1989. After a first stage at which analyzed the records of the meetings of the

---

\* Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (FAHCE-UNLP). Docente de la FAHCE-UNLP. [chechu94@yahoo.com.ar](mailto:chechu94@yahoo.com.ar)

\*\* Abogado (FCJyS-UNLP). Docente de la FCJyS-UNLP. [francisco.vertiz@yahoo.com.ar](mailto:francisco.vertiz@yahoo.com.ar)

Academic Council Advisory Normalizer (CANC) and the Honorable Council Academic (HCAs) within the specified time, we focus this time in the first interviews to the main institutional actors of the time. We want to account for certain dimensions in training of lawyers in the Faculty of Law and Social Sciences of UNLP, focusing the analysis on tensions around the curricular changes and the features of the discussions and institutional actors, considering that they are aspects of strong interference in the realization or not of the action and change within the institution. In this framework, we propose to think of the struggle over the question curriculum from two different positions that we are trying to articulate: as strategies that the agents carry out in relation with the positions they occupy in the academic field and as intelligible practices in the context of a political culture which is rooted in traditions engendered in the political history.

**Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de Abogacía de la UNLP (1984-1989)**

María Cecilia Carrera y Francisco Vértiz

*La tradición, la tradición, la tradición. El status quo instalado, que es una comodidad, que te abraza dulcemente, que te acuna, que te quita aventura.*  
(palabras de un docente entrevistado- E2)

### **1. Introducción**

En este artículo nos proponemos dar cuenta del estado de una de las áreas de interés definidas en el proyecto en el que se inscribe el presente, y que, entre otras, aborda las siguientes cuestiones: las instituciones universitarias formadoras de abogados, sus planes de estudios, procesos de reformas curriculares, perfil de los estudios universitarios y la atención curricular a los problemas emergentes<sup>1</sup>. Este proyecto continua la línea de investigación iniciada en el año 2004 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJyS-UNLP), a través de un proyecto acreditado y subsidiado por el programa de incentivos a la investigación<sup>2</sup>.

Nuestro tema específico de investigación, que comenzamos a desarrollar en un trabajo anterior (Carrera y otros, 2009), se centra en los debates suscitados en torno a la cuestión de la reforma curricular en la carrera de Abogacía de la UNLP, en el periodo de transición democrática que va desde la llegada al gobierno de Raúl Alfonsín en 1983 hasta la primera renovación presidencial en 1989. Intentamos dar cuenta de ciertas dimensiones en la formación de abogados en la FCJyS, centrando el análisis en las tensiones alrededor de la modificación curricular, así como en las características de las discusiones institucionales y sus protagonistas, considerando que son aspectos de fuerte injerencia en la concreción o no de la acción y el cambio al interior de la institución.

Tras la recuperación democrática comenzó en los establecimientos de educación superior del país la denominada *normalización universitaria*, que en la UNLP se desarrolló entre 1983 y 1986. Durante esos años la comunidad académica intentó reorganizarse, revisando distintos asuntos de la vida universitaria implementados en la etapa anterior: las

---

<sup>1</sup> Consta en el marco teórico del Proyecto J101 “*Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y practicas profesionales*”, dirigido por la Dra. Manuela G. González, que se desarrolla desde 2009 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, acreditado por el programa de incentivos a la investigación.

<sup>2</sup> El mencionado proyecto (J076) se denominó “*El proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*”, dirigido por la Dra. Manuela González y la Dra. Nancy Cardinaux, desarrollado entre los años 2004 y 2008.

designaciones docentes, los planes de estudio, los cursos de ingreso eliminatorios, entre otros aspectos de relevancia. En este contexto, la discusión respecto de las propuestas curriculares de las carreras de la UNLP, así como la puesta en marcha de procesos de reforma, fueron ejes significativos de la política de normalización<sup>3</sup>. Nos interesa indagar qué formas tomó esta preocupación en la FCJyS.

Cabe señalar que el plan de estudios vigente para la carrera de Abogacía de dicha institución fue formulado en 1953 sobre la base del plan que en ese momento regía en la Universidad de Buenos Aires. Desde ese momento hasta la actualidad se han realizado algunas modificaciones a ese plan, pero sin alterar su estructura básica.<sup>4</sup> Si bien hubo varios intentos de producir reformas de mayor alcance durante los más de cincuenta años de vigencia del plan, sólo tuvieron éxito aquellas que no conmovieron esa estructura (Cardinaux y González, 2004). Esta circunstancia instaló en nuestro equipo de investigación la pregunta sobre cómo se presenta la cuestión del cambio curricular en la Facultad y cuáles son las dinámicas y procesos articulados a ella.

## **2. Consideraciones metodológicas**

Los procesos analizados requieren la observación de múltiples fuentes, relacionadas entre sí, para lograr la aproximación propuesta. En un escrito antecedente (Carrera y otros, 2009) realizamos un análisis de los debates en torno al proyecto curricular institucional durante el período de normalización, basándonos en las actas del Consejo Académico Normalizador Consultivo (en adelante CANC), con especial referencia a la primera reunión de este órgano, en marzo del año 1984. Adelantamos también algunas consideraciones respecto de los años posteriores a la normalización, que retomaremos en este artículo.

---

<sup>3</sup> En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el encargado de llevar a cabo la normalización fue el Dr. Humberto Quiroga Lavié, quien en esos tiempos era profesor adjunto interino de Derecho Constitucional y, apoyado por la agrupación estudiantil Franja Morada, logró ser el Decano Normalizador. En este período se gestionaron los llamados a concursos públicos para docentes, por antecedentes y oposición. Se logró entonces cubrir más del cincuenta por ciento de los cargos titulares, aunque se había concursado la totalidad, en muchos casos, con profesores que venían de los tiempos del gobierno militar.

Pasado el período de un año más la prorroga de 180 días del proceso de normalización, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales estaba en condiciones institucionales de elegir un nuevo Decano, signado por el sistema democrático de la reforma universitaria. En 1986 Quiroga Lavié fue designado Decano institucional, electo por el Consejo Académico de la Facultad. Pero al año siguiente dejó el cargo, para dedicarse a un estudio comparativo sobre la reforma de la Constitución de nuestro país, ya que el ex presidente Raúl Alfonsín había convocado el Consejo para la Consolidación de la Democracia.

<sup>4</sup> Para obtener el título de abogado, los estudiantes deben aprobar 31 materias, un seminario y dos cursos prácticos. Todas las materias de la carrera son obligatorias y se organizan en un sistema de correlatividades que marcan los recorridos que los alumnos deben hacer. Para conocer el plan de estudios vigente de la Carrera de Abogacía en la FCJyS de la UNLP consultar el link

[http://www-old.unlp.edu.ar/carrerasdegrado/plan\\_estudios.php?codcarrera=14&codfacultad=7](http://www-old.unlp.edu.ar/carrerasdegrado/plan_estudios.php?codcarrera=14&codfacultad=7)

Las actas mencionadas surgieron como un documento válido para dar cuenta de la composición de la agenda y las preocupaciones de la época, así como de la dinámica de los debates institucionales. La información que este material nos brindó fue el primer acercamiento, que sirvió para referenciar un contexto dinámico.

Una etapa posterior consistió en la realización de entrevistas a actores institucionales, muchos de los cuales participaron en el período abordado, convirtiéndose para nuestra línea de indagación en informantes claves que nos permitirían desentrañar los acontecimientos de la realidad de ese tiempo que no habíamos podido dilucidar a partir de las actas. Es por ello que en esta oportunidad, a modo de avance, nos basamos en el análisis de dos entrevistas a personas que ocuparon posiciones emblemáticas en el período institucional abordado.

Procuramos, a través de esta herramienta, conocer el momento institucional, los debates que lo atravesaron y las luchas que se desarrollaron a través de la experiencia de los propios actores, y por medio de su propio relato. Es decir, no buscamos que la palabra del entrevistado corrobore o refute lo que ya hemos dicho a partir de otras fuentes; nuestro propósito es conocer más acerca de nuestro objeto, intentando dar cuenta de los sentidos que los protagonistas le asignan a la experiencia político-institucional de que formaron parte.

En este sentido, aspiramos a no perder de vista la brecha temporal entre el momento estudiado y el presente, en que los entrevistados retoman lo sucedido, ensayan respuestas a nuestras preguntas –también formuladas en el presente-, ponen palabras a lo vivido y lo nombran. De esta manera, resulta importante desde nuestra perspectiva no utilizar lo que el entrevistado dice hoy como un dato del pasado del que formó parte, sino como una reflexión sobre lo acontecido que aporta una explicación particular, y que supone para nosotros comprender el lugar (institucional y político) desde el cual fue vivida la experiencia que se relata.

La elección de las personas a entrevistar se explica por su vinculación con la institución. En el primer caso (en adelante, E1), el entrevistado tuvo una participación activa en la vida política de la FCJyS de la UNLP, como miembro del movimiento estudiantil, durante el período estudiado (fue presidente del Centro de Estudiantes entre los años 1987 y 1989), circunstancia que en parte surge de las actas abordadas previamente (fue miembro de la Comisión de Extensión Universitaria como representante estudiantil en 1987)<sup>5</sup>.

En el segundo caso (en adelante E2), el entrevistado jugó un rol importante en el proceso de normalización y los años posteriores, por haber ocupado un cargo de importancia

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada el 16 de abril de 2010.

durante el período señalado. Fue además profesor de la Facultad hasta hace pocos años. Durante la gestión en la que participó se plantearon en distintos momentos propuestas de reforma curricular de diversa consideración, varias de las cuales se discutieron en el Consejo Académico<sup>6</sup>.

Cabe aclarar que, si bien en este artículo trabajamos sobre dos entrevistas recientemente realizadas, tanto los interrogantes de investigación e hipótesis de trabajo como las preguntas formuladas a los entrevistados, son el resultado de un proceso de investigación sobre la institución y sus dinámicas que lleva más de seis años. A lo largo de este proceso, el equipo del que formamos parte ha realizado cerca de 30 entrevistas a profesores titulares y adjuntos, además de observaciones de clases y de exámenes libres<sup>7</sup> y encuestas a alumnos. A partir de la información recolectada en el trabajo de campo se han producido ponencias, artículos y capítulos de libros sobre distintos temas, entre ellos la cuestión de la reforma curricular en la FCJyS-UNLP (Cardinaux y González 2004; González y Cardinaux, 2004, 2007, 2010; Zudaire, 2004; Bianco y Carrera, 2008; Cejas, Cristeche y Mattos, 2009; Carrera y otros, 2009).

### **3. Indagaciones preliminares**

En un trabajo anterior realizamos algunos planteos en base al análisis de las actas del CANC y del Honorable Consejo Académico (en adelante HCA)<sup>8</sup>, y formulamos preguntas que nos alentaron a continuar investigando.

Durante la última dictadura militar, mientras en la Argentina el oscurantismo cerraba instituciones y perseguía intelectuales, en otros países se multiplicaban organismos de docencia e investigación. Sin duda esta circunstancia cerró posibilidades a transformaciones que, como sostiene Adriana Puiggrós (1993), toman características diferenciales y afectan de manera distinta los campos del saber, las profesiones y la enseñanza. El restablecimiento de la autonomía universitaria en el período analizado resultó un gran avance, conjuntamente con las políticas que apuntaban a la democratización al interior de la universidad.

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada el 16 de marzo de 2010.

<sup>7</sup> Esta modalidad de examen, muy utilizada en la FCJyS-UNLP, consiste en que los alumnos estudien los contenidos del programa de una materia y se presenten ante una mesa examinadora para ser evaluados, sin haber cursado la asignatura ni haber tenido ninguna instancia de consulta, al menos desde el plano formal. El problema entre el examen libre como herramienta para el manejo de la masividad y el reclamo de “falta de enseñanza”, planteado la mayoría de las veces como un dilema excluyente, ha sido trabajado extensamente en algunos artículos e informes producidos en el marco del proyecto de investigación (J076) mencionado en la introducción de este trabajo (Bianco, Demarche y Berisso, 2004; González y Cardinaux, 2004, 2005).

<sup>8</sup> (CANC) Consejo Académico Normalizador Consultivo (actuante entre Marzo de 1984 y Abril de 1986) y el Honorable Consejo Académico (HCA) conformado por elecciones el 25 de Abril de 1986.

La institución universitaria se desarrolla de un modo especial al procesar los conflictos que supone el cambio (Krotsch, 2001), frente a lo cual adquieren singularidad, desde nuestra perspectiva, las características que esto asume en la FCJyS de la UNLP. Una de las particularidades de esta institución en el período abordado ha sido la ausencia –en contraste con la mayoría de las carreras y facultades de la UNLP y con los lineamientos de la política de normalización–, de una propuesta de reforma curricular estructural para la enseñanza del derecho, incluyendo un replanteo de sus objetivos y contenidos.

En una primera etapa hemos podido delinear algunos elementos a partir del análisis de la primera sesión del CANC. Allí observamos la tendencia a engrandecer los temas y tareas relacionados con la reforma curricular, lo que llevaría a la postergación de su tratamiento, en función de esa grandeza e importancia. Se usan significantes como “transformación”, “cuestión de fondo”, “tremenda cuestión pedagógica”, “densidad muy grande”, “importancia inusitada”; pareciera que el peso que adquieren las tareas justifica que se siga relegando su tratamiento, pues siempre parece que no están dadas las condiciones para abordarlo. Se opta entonces por ajustes pequeños y parciales (modificación de correlatividades, agregado de materias como Introducción a la Sociología, cursos optativos, entre otros), respondiendo más a demandas coyunturales que a un proyecto de mediano o largo plazo. Asimismo, la dinámica del diálogo en la sesión del CANC analizada, en la que el Decano define los problemas y las prioridades, y tiende en algunos casos a postergar el debate, también funciona en el sentido de desarticular procesos reales de reforma global.

En esta línea, reviste interés la pregunta por quiénes son los sujetos y los grupos que debaten, y cuáles son los que motorizan o al contrario se muestran reacios o resistentes a los cambios. Al mismo tiempo, nos preguntamos de qué tipo son los cambios propuestos y discutidos.

Apuntamos que, durante el período de normalización analizado, por lo general son los estudiantes quienes plantean la necesidad de reformas, variando la intensidad con la cual se presentan esos argumentos en distintos momentos. Observamos también que los estudiantes reclaman no sólo la reforma, sino que ésta se culmine rápidamente, lo que nos sugería la pregunta sobre qué tipo de reforma estaba pensando el sector estudiantil.

A su vez, esbozamos que los docentes suelen expresarse en su mayoría reticentes al debate y puesta en marcha de procesos de reforma que trastorquen el esquema curricular consolidado, demostrando mayor preocupación por la ubicación de las materias en términos de correlatividad, o la duración de las cursadas (cuatrimestrales o semestrales).

#### **4. Currículum, campo académico y cultura política**

Desde hace ya varios años numerosos especialistas del campo de estudios del currículum (De Alba, 1995; Salinas, 1995; Tadeu da Silva, 1999; Bolívar Botia, 1999; Terigi, 1999) coinciden en destacar su carácter complejo, en tanto su definición supone procesos de negociación y resistencia, en el marco de luchas de intereses entre grupos o sectores académicos y sociales por la presencia o ausencia de elementos.

En este escrito concebimos al currículum como un proyecto de formación que la Facultad define, que se cristaliza en los documentos públicos, pero también en las prácticas académicas cotidianas; este proyecto definido representa una opción (tras de la cual siempre hay luchas más o menos abiertas, más o menos renovadas, entre distintas opciones) no sólo pedagógica, sino también ideológica, sobre el papel y las funciones de la institución y de los docentes en relación a la sociedad, los estudiantes, y el conocimiento (Salinas, 1995). En este marco, lo que sucede en las aulas no es solamente un problema técnico-didáctico, sino que se constituye en un problema cultural, condicionado por fuerzas sociales, ideológicas, económicas que participan en la configuración de las formas de entender y racionalizar esa función social por parte de los actores institucionales.

En base a estas consideraciones, sostenemos aquí la importancia de examinar el currículum en el marco de la cultura institucional. Afirmamos que

“(…) todo currículum es un proyecto en el que representación y acción se conjugan. Selecciona una determinada representación del mundo, elementos culturales valiosos para una sociedad; planifica acciones posibles para su concreción y finalmente atiende a la acción misma. Representación cultural, representación de la acción y acción como realidad interactiva generadora de cultura propia se entrecruzan” (Coscarelli y otros, 2003: 3).

Sin embargo, cabe dejar claro que en las intervenciones reales de los consejeros en las sesiones analizadas (Carrera y otros, 2009), aparece muy pocas veces la referencia a un “currículum” o una “reforma curricular”, y se habla en la mayoría de los casos de “plan de estudios”<sup>9</sup>. Por su parte, tomando lo que surge de la entrevista a E1, en el movimiento

---

<sup>9</sup> La acepción más difundida y tradicional de lo que aquí llamamos currículum la identifica con la conocida idea de “plan de estudios” o “programa”, que consiste básicamente en un conjunto de materias o disciplinas, o el conjunto de temas que componen una materia o asignatura, a veces incluidos los objetivos generales que conformarían ese plan de estudios o programa. Esta acepción suele resultar, a nuestro criterio, restringida, ya que tiene la limitación de dejar habitualmente invisibilizadas cuestiones constitutivas del proyecto curricular institucional, como las arriba señaladas: opciones pedagógicas y político-académicas, ausencia o relegamiento



estudiantil se sostenía una concepción amplia de la cuestión curricular y de las discusiones en torno a la misma, que incluían asuntos como la relación entre la universidad y la sociedad, el mercado laboral y el perfil del abogado, entre otras.

Por estas razones y en base a las concepciones desarrolladas, pusimos el acento durante el proceso de investigación no sólo en el hecho de si se discute o no la modificación curricular, sino también en la cuestión de qué se discute, quiénes discuten y en qué términos se define tanto “lo curricular”, como sus modificaciones. Desde nuestra perspectiva, eso da cuenta de un proyecto institucional, que está en estrecha relación con la formación de abogados que propone la Facultad.

Ahora bien, para pensar ese proyecto institucional, así como las dinámicas y las relaciones entre los grupos que lo definen, cuestionan o mantienen, parece necesario recurrir a otras herramientas conceptuales que nos permitan pensar los elementos que determinan esas relaciones.

Encontramos que el concepto de campo académico de Pierre Bourdieu ilumina algunas dimensiones sobre las que habíamos comenzado a pensar y preguntarnos, relacionadas con las posiciones que distintos actores ocupan en la institución, y las estrategias que éstos sostienen en relación a las propuestas de reforma curricular.

A través del concepto de campo, Bourdieu da cuenta de espacios sociales relativamente autónomos respecto del espacio social amplio, en los que existen posiciones o lugares diferentes que son ocupados transitoriamente por agentes que forman parte del campo. Estas posiciones pueden ser analizadas independientemente de sus ocupantes, que son además determinados en parte por ellas (Bourdieu, 1990). En cualquier campo, afirma el autor, se dan luchas “(...) entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (1990: 109). Estas luchas condicionan las acciones y estrategias que los diferentes ocupantes ponen en juego. Lo que da especificidad a cada campo, es el capital que lo regula y que al mismo tiempo está en disputa.

Lo específico del campo académico reside en las estrategias para imponer una forma de verdad, el derecho a decir la verdad sobre la universidad y sobre lo social. Determinar condiciones y criterios de membrecía legítima y de *jerarquía* legítima; es decir, determinar

---

de elementos (aspecto propio de todo proceso de selección y negociación), y las prácticas académicas concretas –en tendidas como la enseñanza en las aulas pero también como la toma de decisiones al respecto– que se desarrollan en el proceso de concreción curricular.

qué propiedades son pertinentes para funcionar como capital capaz de garantizar a quien lo posee, los beneficios específicos del campo (Bourdieu, 2008).

“Los diferentes conjuntos de individuos (más o menos constituidos como grupos) que se definen por estos criterios diferentes tienen partido tomado por ellos y, al reivindicarlos, al esforzarse por hacer que se los reconozca, al afirmar su pretensión de constituirlos como propiedades legítimas, como capital específico, trabajan por modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario y por acrecentar de esa manera sus posibilidades de beneficios” (Bourdieu, 2008: 23)

En este contexto puede entenderse la posición conservadora (en materia curricular, en nuestro caso) de los profesores (que ocupan las posiciones de autoridad) y la posición hereje de los estudiantes (en posición dominada respecto de la definición de las reglas y criterios tanto en relación a la autoridad como al saber, pero ocupantes al mismo tiempo de una posición hacia la cual en parte la actividad de la institución está destinada a través de la enseñanza). El concepto de campo académico nos sirve para entender estas estrategias en relación a sus posiciones en el campo y lo que cada uno se “juega” con la posibilidad del cambio curricular: la legitimidad para decir la verdad, en este caso, del derecho; para decir el derecho desde la institución socialmente avalada para decir lo objetivamente verdadero, consagrarlo y conservarlo. Aquí se hace evidente la relación con el campo jurídico amplio; esta misma lucha por definir qué es el derecho, es la que atraviesa ambos campos (Bourdieu, 2001). Al constatar la fuerte injerencia que la institución universitaria tiene en relación a la reproducción del campo jurídico a través de la formación de nuevos abogados, podemos comprender la centralidad que adquiere la lucha por la definición del derecho en el campo académico.

No obstante, un aspecto a tener en cuenta es que tanto la teoría de Bourdieu como la mayoría de los instrumentos teóricos utilizados para abordar las problemáticas relacionadas con las universidades provienen de Europa y Norteamérica, donde la autonomía relativa de estas instituciones es mayor que en nuestro país, manteniéndose más herméticas a los cambios operados en el contexto socio político en el que se insertan, diferencia importante con nuestras universidades (Suasnábar, 2001). Varios autores han destacado la permeabilidad de las universidades latinoamericanas y argentinas respecto del contexto socio-político general y de sus lógicas (Suasnábar, 2001; Krotsch, 2001). Esto las vuelve en muchos casos vulnerables a las discontinuidades políticas de su entorno, lo que resulta

central a la hora de analizar procesos de cambio y/o reforma al interior de estas instituciones<sup>10</sup>.

En esta línea, el concepto de cultura política e institucional parece adecuado para no perder de vista ciertas dimensiones relacionadas con los procesos de toma de decisiones, así como con las disputas entre diferentes actores políticos en torno a asuntos relevantes en la agenda institucional –en nuestro caso, la reforma curricular.

Destacamos antes la dificultad observada para llevar adelante una reforma integral del plan de estudios, incluso cuando ésta se coloca como prioridad para la gestión, creándose una comisión ad-hoc denominada “Plan de Estudios”<sup>11</sup> (Actas de las reuniones del CANC y del HCA 1984-1988, en Carrera, Yano, Vértiz y Zudaire, 2009). Al mismo tiempo, la discusión en el seno del Consejo Académico en torno al plan de estudios y su modificación –nos referimos a los debates de los años que van desde el ’84 al ’88- se presenta de manera considerablemente simplificada en términos técnicos<sup>12</sup>, lo que nos permite pensar que los problemas para materializar la reforma no hayan sido de índole técnico-pedagógica (que en última instancia nunca llegan a discutirse en detalle, por lo menos no en los ’80).

En este punto, surge la pregunta respecto de a qué otras cuestiones obedece la dificultad de encarar un proceso de reforma curricular. Propondremos en este artículo que los obstáculos residen principalmente en cuestiones políticas antes que técnicas. Al hablar de política hacemos referencia a las luchas que se desatan entre grupos académicos por imponer una posición y por hegemonizar las decisiones. A raíz de la necesidad de problematizar estas dimensiones que estaban quedando minimizadas, el concepto de cultura política brinda la posibilidad de pensar en las formas más o menos estructuradas y arraigadas que adoptan esas luchas.

Retomando la conceptualización de Geertz, concebimos la cultura como estructura de significación, como contexto a partir del cual pueden hacerse inteligibles las experiencias

---

<sup>10</sup> En esta línea, destacando la injerencia de lo externo a la institución en su dinámica, Krotzsch propone distinguir entre cambios sustantivos y cambios adaptativos. “Esta distinción es especialmente útil para comprender la evolución del sistema en Argentina y América Latina. Podemos afirmar que, debido a la débil capacidad de producción de conocimiento, la poca diversidad y especialización disciplinaria de nuestras universidades, así como su fuerte impronta profesionalista, la universidad argentina y latinoamericana tiene un estilo de cambio básicamente exógeno, pues éste es fundamentalmente producto de la presión externa, ya sea de la demanda por expansión matricular o de las políticas de reforma que provienen del Estado” (2001: 17)

<sup>11</sup> De esta comisión no se especifican funciones. Asimismo, a lo largo de las actas de las diferentes sesiones detectamos que demora su conformación y su puesta en funcionamiento, por lo que se retrasan también todas las cuestiones que le son derivadas

<sup>12</sup> Si bien se usan significantes como “transformación” o “tremenda cuestión pedagógica” de “importancia inusitada”, a la hora de discutir concretamente los términos en que se llevaría a cabo la reforma, se proponen reordenamiento de materias ya existentes, o cambios de ubicación, de duración o de correlatividades.

y las acciones. “Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (...)” (Geertz, 1987: 27)

Así, la idea de cultura política nos sirve para pensar qué sentidos le otorgan los actores a la lucha política, de qué manera la encaran y la viven. Es decir, para interpretar las acciones y estrategias puestas en marcha en el marco de una cultura política que les otorga inteligibilidad. Diremos que esa cultura política hunde sus raíces no en lo específicamente institucional, sino en tradiciones gestadas en la historia política del país.

## **5. La voz de los actores**

Asumiendo la necesidad de conocer con mayor profundidad cómo era vivida en ese momento la problemática que nos interesa, decidimos realizar entrevistas a distintos actores institucionales, de los cuales tomamos dos para el desarrollo de este artículo.

Retomaremos dos dimensiones de análisis que explicitamos anteriormente: por un lado, cómo se debate, qué actores y/o grupos son los que participan, cuáles impulsan cambios o reformas, cuáles los rechazan o movilizan estrategias conservadoras. Por el otro, qué se discute, qué concepciones o significaciones adquiere lo curricular, qué tipo de cambios o reformas se proponen. Distinguimos ambas dimensiones en términos analíticos, pero aparecen continuamente articuladas tanto en los discursos de los entrevistados, como en los documentos analizados (actas).

### *5.1 Herejes vs. Conservadores*

En cuanto a la primera dimensión, resulta destacable el grado de participación del claustro estudiantil en relación a la problemática curricular, en distintos espacios y a través de variadas formas de expresión y discusión. Este claustro, a través de las agrupaciones que lo representaban, se muestra como el actor más movilizado y más interesado por llevar a cabo reformas, particularmente curriculares. Uno de los entrevistados dice:

*En aquel momento, por ejemplo, las agrupaciones –yo eso después no lo he visto-, todas las agrupaciones, o las principales, tenían un Plan de estudios como proyecto, y se debatía. Esto era*

*muy interesante. Vuelvo a decir: el grado de rigurosidad de esos planes de estudios sería para discutir, pero lo cierto es que había que tomar posición. (E1)*

Las acciones y la participación en esas acciones por parte de los estudiantes no sólo se daban en el marco de las reuniones del Consejo Académico, sino también –y con fuerza- en el espacio de las distintas agrupaciones, en momentos y lugares propios de la vida universitaria (en los pasillos, el hall del edificio, las aulas, se realizaban asambleas y debates en torno al cambio curricular) y, principalmente, en las campañas electorales. Según continúa el entrevistado:

*Si vos eras candidato a Presidente tenías que tomar posición respecto de algunas cuestiones claves (...) junto con la Plataforma electoral y la boleta electoral, se entregaba el proyecto de plan de estudios. Cada uno. La Franja tenía el suyo, Nuevo Derecho el suyo, el MUI -que era el Movimiento Universitario Intransigente- tenía el suyo (...) Cada uno con sus matices. Era parte del debate electoral cotidiano el tema de los planes de estudio. (E1)*

Queremos señalar que del análisis de las actas del CANC y del HCA no surge con claridad el grado de instalación que el tema tenía en ese momento entre los estudiantes, como sí aparece en los dichos del entrevistado. Esta cuestión muestra la necesidad de pensar el debate como un proceso complejo, que supone diferentes manifestaciones y aristas, y que no se circunscribe a su expresión en los órganos formalmente establecidos para ello (como el Consejo Académico y sus comisiones). En este marco los estudiantes, que tienen representación minoritaria en las instancias de gobierno, hacen uso de los distintos espacios físicos de la Facultad para exponer sus ideas, discutirlos, hacerlos públicos.

En relación al claustro docente, siguiendo lo manifestado por E1, podemos ver que, salvando casos particulares de docentes que, en términos individuales, se acercaban a participar de algunas asambleas o acciones relacionadas con temas puntuales (como las correlativas, las optativas, la duración de las materias, etc.), como claustro no hizo pública una posición respecto de la necesidad o no de la reforma curricular. Al parecer, la postura más generalizada de los profesores fue el silencio.

*El claustro docente, como claustro, yo no sé si lo discutía. Sí, definitivamente, había docentes en la Facultad que lo tenían muy presente y se habían planteado llevarlo adelante. Pero como claustro yo no sé si alguna vez se daban debates de ese tipo, te soy sincero. (...)  
Pero, yo de aquella época, qué se yo, recuerdo, que participara... y además daba gusto escucharlo en los debates... qué sé yo, (nombre de docente) tenía una participación importante.*

*Hubo debates acerca de cuestiones académicas que a veces a los docentes "les quemaban", porque hacia su claustro era un desprestigio... y ( mismo nombre nombre) no tuvo inconveniente... por ejemplo cuando fue lo de las cuatrimestrales. Fue de los pocos docentes que salió públicamente en los medios a decir que estaba a favor de las cuatrimestrales. Después había muchos docentes que estaban a favor pero que no se animaban a decirlo públicamente, porque frente a su propio claustro era un descrédito: `Eh, estamos bajando...`. Hasta que se comprendió que bajar de anual a cuatrimestral no significaba menos horas de clases, por cómo se armó el esquema, era medio descrédito. Yo me acuerdo, los que salieron al frente fueron (mismo nombre) ... bueno, a ver, en el Consejo Académico, alguien que hoy ya no está con nosotros, fue fantástico a pesar de las críticas profundas que yo tenía con ella, fue (nombre de otro docente) (E1).*

Encontramos aquí dos aspectos que queremos remarcar: en primer lugar, el entrevistado pone en duda que los docentes discutieran el tema al interior del claustro. En segundo lugar, esa falta de discusión pareciera obedecer a cierta incomodidad con algunos temas debido al desprestigio y la pérdida que podrían significar algunos cambios que aparecían como posibles. Sin dejar de tener en cuenta que se trata de la visión de alguien ajeno al claustro docente, es interesante destacar este elemento, al menos provisoriamente, que hecha luz respecto de cómo actuaron los profesores ante la posibilidad de la reforma curricular y los debates que esto generaba.

En continuidad con las apreciaciones manifestadas anteriormente (Carrera y otros, 2009) el claustro docente sigue apareciendo como resistente a la posibilidad de la reforma rechazando, casi siempre solapadamente<sup>13</sup>, las propuestas más o menos concretas que aparecían en relación a una reforma del plan.

Sin embargo, las respuestas o actitudes de los docentes ante la cuestión de la reforma no pueden entenderse en términos monolíticos. En primer lugar porque partimos del supuesto de que el claustro no es homogéneo. Pero especialmente hacemos alusión a que las estrategias –en los términos en que Bourdieu (1990, 2008) entiende esta categoría- divergen en relación al tipo de innovación que se encuentra en debate. Algunas modificaciones se llevaron a cabo, tales como correlatividades, paso de materias anuales a cuatrimestrales, de optativas a obligatorias e introducción de asignaturas –como Introducción a la Sociología. No obstante, las propuestas que suponían afectar la estructura central del plan no tuvieron el

---

<sup>13</sup> Una de las estrategias más fuertes que ensayaron los docentes para dilatar el debate respecto de la reforma curricular y su concreción fue, como se mencionó más arriba, la de engrandecer desde la enunciación todo lo relacionado con el tema, lo que dejaba en evidencia que nunca estaban dadas las condiciones para encararlo.

mismo resultado; de hecho, no fue discutido entre los docentes ningún proyecto de estas características hasta mediados de la década del '90<sup>14</sup>.

Esta apreciación no la realizamos solamente a partir de los resultados de nuestra indagación, sino también en base a lo dicho por los entrevistados. Ante la pregunta de si había intentado durante su gestión modificar el plan de estudios, E2 explicitó:

*Intenté, pero nunca quise que sea fuera de la voluntad... no de prepo. Y me di cuenta de que... (nombre de docente), el sociólogo, de La Plata, me dijo (...), los docentes no quieren cambiar. He hecho una encuesta, uno por uno... Entonces, hicimos un maquillaje dentro de lo que quería la gente (E2)*

Es interesante remarcar el término elegido para describir las modificaciones efectuadas. Un maquillaje implica un cambio superficial, de apariencia, pero que mantiene inalterados los ejes fundamentales del proyecto curricular. En este sentido, entendemos que el maquillaje se opone a la idea del cambio y aparece como una manera de sortear el obstáculo que significaba la negativa a cambiar por parte de los docentes, sin dejar de dar respuesta a la necesidad de reforma, que estaba de alguna manera instalada.

*[El claustro docente] impulsaba mucho menos la posibilidad de un cambio, eso sin dudas. Y en algunos casos, ese claustro, se veía reflejado en la propia gestión. El claustro docente... bueno, por la propia composición numérica (...) es el que más incide en la gestión. Entonces, hubo gestiones en la Facultad, aún gestiones de tipos que yo respeto y quiero mucho, que no dieron un paso de avance en este sentido, sencillamente porque esa influencia del sector docente se veía muy clara.(E1)*

Siguiendo a Bourdieu, podemos comprender las estrategias conservadoras de los profesores hacia el mantenimiento de las reglas del juego y con ello su posición dominante en el campo académico.

Es importante aclarar que sabemos relativamente poco sobre qué pasaba en el claustro docente, por lo que no podemos afirmar con vehemencia que no existiera ningún tipo de discusión sobre el plan de estudios. Si bien uno de los entrevistados (E2) se refiere a algunos aspectos relacionados con las posturas de ese claustro, lo hace desde su experiencia

---

<sup>14</sup> En los años 1996 y 1997 se debatió un proyecto presentado por los Profesores Quiroga Lavié y Fucito, según consta en el documento titulado "Diagnóstico e ideas preliminares para la modificación del plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata", presentado al HCA el 18 de julio del 2002.

como autoridad, lo que evidencia como necesario entrevistar a profesores de ese período, para dar cuenta en forma más completa de lo que sucedía en ese espacio.

No obstante ello, a partir de los elementos considerados, estamos en condiciones de establecer, al menos provisoriamente, que las estrategias centrales sostenidas por los profesores fueron conservadoras, en el sentido de no impulsar el debate en torno a la problemática curricular, ni reformas de mayor alcance que las efectuadas.

### *5.2 La reforma curricular entre el antagonismo y el consenso*

Es interesante retomar ciertos aspectos relacionados con la primera dimensión analítica señalada, que tienen que ver con las formas de hacer y vivir la política en la institución. Como adelantamos, la cuestión curricular viene ligada a procesos políticos por tratarse de un espacio de definición de contenidos, opciones pedagógicas, perfiles de formación, entre otros aspectos, que generan disputas entre intereses muchas veces contradictorios entre sí. Pero al mismo tiempo, las instancias en las que se pone en cuestión la posibilidad de transformación del proyecto curricular movilizan luchas que, si bien se manifiestan a partir de esta situación de disputa, no tienen directamente que ver con el objeto de debate y reconocen sus raíces en la cultura y la historia institucional.

En esta línea, se manifiestan prácticas políticas, asociadas a ciertos sentidos y maneras de entender la política, que no tienen origen en el campo académico pero entran a jugar allí, dándole cierta forma a los debates. Esto es, si bien podemos describir las posiciones y estrategias de agentes y grupos en el marco de la discusión por el plan de estudios y allí comprender las relaciones que se establecen, también existen condiciones previas, históricas, en las cuales se constituyen la trama de esas relaciones y las maneras en que se desarrolla la discusión. Es en el marco de la cultura política que estas prácticas y sentidos se hacen inteligibles.

Sostenemos como hipótesis en este trabajo que las formas políticas que tomó el proceso de discusión respecto de una posible reforma del plan de estudios (en el caso de los estudiantes esta reforma era definida como necesaria), tuvieron una fuerte injerencia en las dificultades para concretarla. Un entrevistado dice:

*Yo creo que desde el primer hasta el último año de Rubinstein, esos cuatro años, cada año, parecía que se podía aprobar un plan de estudios. Después, la dinámica de la discusión nos fue mostrando que eso era muy difícil. Primero porque en aquellos tiempos los debates se daban de otro modo, se daban a "todo o nada". No había mediaciones. Yo creo que en aquel momento, si hubiéramos*



*definido aunque sea algunos ejes centrales para ir avanzando sobre eso, se podría haber avanzado un poco más. Pero del modo que estábamos, cada uno tenía un plan integral y lo defendía a muerte y no se bajaba de ahí, entonces el consenso era muy difícil. Y ese cambio, el cambio del plan de estudios –yo estoy convencido-, si no es por un consenso más o menos amplio, no creo que sea posible llevarlo adelante. (E1)*

Es interesante notar que la dificultad para concretar ese cambio tan proclamado no lo mostraba la imposibilidad del proyecto sino “la dinámica de la discusión”. Esta dinámica que hizo imposible el consenso necesario para llevar adelante una reforma, muestra el estilo confrontativo, “a todo o nada”, que se sostenía en algunos ámbitos y cómo ese estilo direccionaba las acciones políticas. En este marco puede entenderse la defensa “a muerte” de una posición, sin considerar la posibilidad de pensar un proyecto común que no sea idéntico al propio. Podemos pensar que este estilo condicionó la instalación de la necesidad de la reforma, debilitando la posición del claustro estudiantil. En este sentido, es relevante rescatar las palabras del entrevistado:

*(...) por virtud de esto que les decía, por cómo dábamos los debates, nunca logramos un proyecto unificado por parte del Centro de Estudiantes, que es lo que al movimiento estudiantil le hubiera correspondido, digamos. En este caso tenemos que asumir la responsabilidad que nos cabe, de no haber sabido armar un proyecto de mínima, de consenso. (E1)*

No se trata, sin embargo, de prácticas exclusivas de los estudiantes de derecho que participaron en ese período, sino que tiene que ver con la incorporación de aspectos de tradiciones políticas más amplias. Como mencionamos previamente, consideramos relevante, a la hora de analizar procesos de cambio y/o reforma al interior de las universidades argentinas, tener en cuenta su permeabilidad a las características del contexto socio-político en que se insertan. En este sentido, varios autores han marcado ya ciertas características históricas de la cultura política argentina (Puiggros, 1993; Calveiro, 2005), en donde las relaciones se constituyen como contradicciones y la desaparición del contrincante es condición para la existencia propia. “Desde tal idea, el contrincante se gesta como sujeto en el interior de discursos que consisten en series de incompatibilidades, en durezas político-culturales, en enfrentamientos imposibles de resolver” (Puiggrós, 1993: 10).

Esta lógica, que percibe las relaciones políticas como antagonismos que se definen por la antinomia amigo/enemigo también está presente en los vínculos con la autoridad. A su vez, este antagonismo se acentúa al considerar la relación de jerarquía:

*Quiroga cargó con el peso de haber sido interventor. Entonces el movimiento estudiantil en general, incluso la Franja, que era la que más lo bancaba, la que estaba más cerca de él; había inicialmente una posición de oposición a cualquier cosa que él planteara. Eso es cierto. Y esencialmente tenía que ver con eso. (...) Pero para el movimiento estudiantil en general, cualquier cosa que él planteara era intervención. (E1)*

Se evidencia aquí que la construcción del oponente como enemigo supone concebir su posición como ilegítima (Mouffe, 2007), lo que lleva a anular sus propuestas, independientemente de su contenido.

Por su parte, resta indagar con mayor profundidad las estrategias y lógicas políticas con las cuales se condujeron los docentes y autoridades en relación a la problemática curricular, y de qué manera ello se vincula con la resistencia al cambio, señalada como rasgo característico de estos actores.

### *5.3 Concepciones del currículum y reforma curricular*

Una segunda dimensión abordada tiene que ver con cuáles son las concepciones que circulan respecto del currículum y de la reforma curricular. La manera como la tarea de transformación curricular es concebida resulta significativa, toda vez que supone una forma particular de entender tanto el proyecto curricular de la Facultad como los mecanismos previstos para su continuidad o cambio.

Tal como hemos adelantado, del análisis de las actas del CANC y el HCA efectuado surge cierta simplificación en relación a qué se entiende por reforma curricular. En este sentido, cabe retomar lo que planteamos en la primera etapa de la investigación.

“La estructura del plan, el perfil de abogado buscado, los campos disciplinares presentes y ausentes en el diseño curricular, la organización del derecho en espacios curriculares, por nombrar algunas cuestiones, no son puestos sobre la mesa, a pesar de que todos están hablando de “modificación del plan de estudios” inicialmente, y de “reforma global” luego. Todo queda subsumido por la preocupación acerca del ordenamiento de las materias ya existentes, que no son objeto de análisis o debate en tanto formas posibles –no únicas- de organización del derecho para ser enseñado” (Carrera y otros, 2009: 15)

En ese momento observamos que la postura de los estudiantes no difería de lo enunciado, ya que planteaban la necesidad de instalar el debate en torno a lo que ellos denominaban “reforma global”, pero pretendían que este proceso culminara con un nuevo plan de estudios en períodos breves de tiempo (según el momento en que fueron presentadas las distintas proposiciones, el plazo propuesto osciló entre uno y cuatro meses, incluyendo los debates, la elaboración de una nueva propuesta y su aprobación).

Ahora bien, partiendo del supuesto de que la discusión plasmada en las actas no da cuenta de la complejidad de posiciones y disputas que puedan darse en la institución intentamos, a través de las entrevistas, acercarnos a ciertos procesos y discusiones que van por fuera de los órganos de gobierno pero que tienen efectos sobre la vida política institucional. En este punto, es dable pensar que es necesario, para comprender las estrategias del claustro estudiantil, examinar sobre lo que ocurría en otros espacios en los que los alumnos participaban, muchas veces con mayor fuerza, como las agrupaciones y el centro de estudiantes.

Al indagar en esta línea aparecen otras referencias respecto de los términos en que se conceptualizaba el currículum y su modificación entre los alumnos. En palabras de uno de los entrevistados:

*(...) el plan de estudios siempre se discutía en dos ejes. En primer lugar era concepción de Universidad, qué concepción de universidad tenemos, qué entendemos por un profesional universitario, y particularmente, por un profesional del derecho. Ya eso dividía aguas entre las agrupaciones, porque había quienes planteábamos a la Universidad como el tercer ciclo de la enseñanza formal, como un ciclo más del proceso de enseñanza formal que pasa el individuo; y había quienes lo planteaban como un ciclo diferenciado del resto, que tenía que aportar un “plus” al individuo. Hasta se planteaba... yo me acuerdo que la gran discusión era la famosa salida laboral, que si bien no debe dejar de tenerse en la mira cuando uno arma un Plan de estudios, lo cierto es que uno no puede atar los designios de la formación de un abogado a los vaivenes del mercado laboral (...) Pero después cuando salías de eso y te metías en el eje de la currícula concretamente; es decir: cuántas materias, qué materias, con qué tipos de ciclos... bueno, ahí yo creo que había tantas posturas como agrupaciones. Y también eso fue parte de lo que impidió que haya una reforma más integral. Era imposible consensuar (...) En aquel momento se discutía mucho también el tema de la examinación: qué es examinar, para qué tiene que servir; en función de eso se discutía: mesas de exámenes o no, qué tipos de exámenes (E1).*

A raíz de esto, observamos un crecimiento importante por parte de los estudiantes en términos de la complejidad y el dinamismo con que se discutía el tema, y los conceptos que articulaban a la idea “simple” de plan de estudios: relación de la universidad con la sociedad

y el resto del sistema educativo, prácticas pedagógicas, evaluaciones, diseños curriculares orientados o generales, relación de la formación con el mercado laboral, etc.

## **6. Conclusión**

Comenzamos este artículo preguntándonos acerca de las dificultades y obstáculos para la concreción de una reforma curricular en la carrera de Abogacía, a pesar de haber sido definida como necesaria por parte de distintos actores en diferentes momentos, en el lapso de los 57 años que pasaron desde la aprobación del plan de estudios vigente<sup>15</sup>.

Lo que constatamos en el curso de nuestra investigación es que, hasta mediados de los '90, las discusiones en torno a propuestas concretas de modificación del plan de estudios de mayor alcance que las efectuadas, escasamente trascendieron el ámbito de la participación estudiantil<sup>16</sup>.

Hemos ensayado en el presente escrito una explicación provisoria de la imposibilidad de llevar adelante una reforma y de los procesos ligados a ella, que va en dos direcciones que pueden articularse.

En primer lugar, el claustro mayoritario en términos representativos (los profesores) se muestra resistente al cambio. Esta resistencia se manifiesta, en primera instancia, en los silencios y las estrategias evasivas frente a la posibilidad de discutir propuestas de diversa índole, ya sean proyectos alternativos o modificaciones al plan vigente. En segunda instancia, se traduce en acciones conservadoras que sólo permitieron pequeñas modificaciones, definidas por uno de los entrevistados como "maquillajes".

Entendemos estas prácticas como ajustadas a una posición dominante dentro del campo académico, que busca el mantenimiento de las reglas del juego y de las relaciones de jerarquía establecidas.

En segundo lugar, constatando que los estudiantes son los actores que motorizan con mayor vehemencia el debate y las propuestas de cambio curricular, proponemos como hipótesis que ciertos sentidos y prácticas políticas definidos en términos de amigo/enemigo,

---

<sup>15</sup> Como aclaramos antes, el plan de estudios vigente presenta algunas diferencias con el de 1953, a raíz de modificaciones que no conmovieron la estructura (agregado de materias, pase de materias anuales a cuatrimestrales, entre otros).

<sup>16</sup> Cabe mencionar que, en el año 1988, una agrupación estudiantil presentó una propuesta en el HCA para que los docentes instalaran en sus cursos la necesidad de encarar la modificación del plan de estudios, a través de la discusión de algunos temas como: contenidos, rol de la investigación, evaluación, especializaciones u orientaciones, prácticas, entre otros (Carrera, Yano, Vértiz, Zudaire, 2009). No hay datos de que esa propuesta haya sido llevada a cabo.

Asimismo, El mencionó que algunos proyectos de plan de estudios alternativos fueron presentados por agrupaciones estudiantiles y discutidos en la Comisión de Enseñanza del HCA, pero sin pasar de esa instancia.

atravesan la forma de vivir la política por parte de los estudiantes. Esto habría dificultado la construcción de un consenso mínimo entre las agrupaciones, para instalar la necesidad de la reforma y aumentar el poder de negociación estudiantil desde su posición dominada.

Finalmente, resulta relevante destacar el aporte de las entrevistas realizadas por permitir un acercamiento a aspectos no percibidos en instancias anteriores de la investigación y de esa manera brindar complejidad y riqueza a la construcción de nuestro objeto de estudio. En este sentido, las hipótesis y preguntas planteadas abren un espacio de indagación que continuaremos explorando a partir de nuevas entrevistas.

## **7. Bibliografía**

Bianco, C; Demarche, F y Berisso, I. (2004) “Primer año en capilla, lo que dicen las normas y lo que opinan los profesores”. *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, 2004.

Bianco, C y Carrera, M. C. (2008). “La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”. *Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 5, N° 38. Editorial La Ley, Avellaneda.

Bolívar Botia, A. (1999) “El currículum como campo de estudios”. En: ESCUDERO (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Síntesis, Madrid.

Bourdieu, P (1990) “Algunas propiedades de los campos”, en BOURDIEU *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

Bourdieu, P (2001) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Editorial Desclee, Bilbao.

Bourdieu, P (2008) *Homo academicus*. Siglo XXI, Buenos Aires

Calveiro, P (2005) *Política y/o violencia*. Grupo Editorial Norma, Argentina.

Cardianux, N y González, M (2004) “El derecho que debe enseñarse”. En *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Universidad de Buenos Aires. Editorial Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires.

Cardianux, N y González, M (2010) “El plan de estudios: consensos positivos y negativos sobre su reforma”. En González y Cardinaux (2010) *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender derecho en la UNLP*. Edulp, La Plata.

Carrera, M. C; Yano, M. P.; Vértiz, F y Zudaire, N. (2009) “La formación de abogados en los '80: reformas curriculares y debates institucionales”. Presentado en el *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2009

Cejas, V. ; Cristeche, M. y Mattos, M. (2009) “La formación de abogados en los '80. Intentos de reforma en la UNLP”. Presentado en el *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2009

Coscarelli, R, Alfonso, M, Ciafardo, A y Picco, S (2003) “Institución y curriculum”, Ficha de la cátedra Teoría y Desarrollo del Curriculum.

De Alba, A (1995) *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Geertz, C (1987) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México

González, M y Cardianux, N (2004) “El proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la UNLP”. *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, 2004.

González, M y Cardianux, N (2005) “La evaluación durante el ingreso y el primer año de la carrera de Abogacía de la UNLP”. *VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

González, M y Cardianux, N (2007) “El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de la UNLP”. *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2007.

Krotsch, P (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Mouffe, C (2007) *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Puiggrós, A (1993) *Universidad. Proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Piados, Buenos Aires.

Salinas, D (1995) “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”. En POGGI, M (Comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires

Suasnábar, C (2001) “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”, en *Revista Brasileira de Educação* N° 17. Mayo-agosto de 2001.

Tadeu D Silva, T (1999) *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Auténtica. Belo Horizonte.

Terigi, F (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Zudaire, N (2004) “El plan de estudios y el derecho que quiere enseñarse. (Algunas reflexiones sobre el intento de reforma en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP)”. *V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, 2004.