

## Capítulo II



### ¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la Universidad?

Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP

*Carrera, María Cecilia*

#### 1. Introducción

En el presente escrito me propongo ensayar algunas posibles comparaciones entre dos procesos de formación universitaria: la formación de abogados y abogadas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la formación de sociólogos y sociólogas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad. Para ello, recupero los principales resultados de dos investigaciones en las que participo. El interés en realizar esta comparación radica en que ésta pueda iluminar lo diverso y lo común de cada uno de los procesos analizados y así enriquecer nuestra comprensión de ambos, al tiempo que construir elementos para problematizar el estudio de procesos educativos en la universidad.

El recorrido que efectúo en el capítulo comprende, en primer lugar, el planteo de la relevancia de realizar investigación cualitativa sobre procesos educativos en la universidad pública. Recopilo algunos antecedentes de investigaciones que pueden resultar pertinentes para pensar la indagación sobre el nivel universitario, en campos como la pedagogía universitaria, la antropología social y la etnografía educativa.

En segundo lugar, ofrezco algunas líneas que permiten definir lo que llamo prácticas académicas, como objeto de indagación para dar cuenta de los sentidos y características que adquiere hoy la formación de sociólogos/as y abogados/as en la UNLP.

Seguidamente presento los principales ejes de un estudio etnográfico sobre la formación de sociólogos y sociólogas, incluyendo una breve descripción del referente empírico, indicando notas sobre la historia, organización y desarrollo de la carrera de Sociología y sus actores, así como los primeros resultados y algunas reflexiones que surgen del trabajo de campo etnográfico.

Expongo también algunos de los principales resultados de una inves-

tigación desarrollada durante siete años<sup>1</sup> sobre las prácticas institucionales y la formación de abogados en la UNLP, para trazar algunas vías de comparación que permitan extender los horizontes explicativos de las prácticas académicas en distintas instituciones, espacios y tradiciones profesionales en la universidad.

Cabe advertir que ambas investigaciones se realizaron desde enfoques metodológicos diferentes. Si bien compatibles por tratarse de investigaciones cualitativas, las maneras de construcción e interpretación de los datos en cada caso mantienen diferencias. Por esta razón, las líneas de comparación propuestas se centran principalmente en indicar aspectos conceptuales que puedan funcionar como punto de vinculación entre ambos procesos de formación y marcar las características más sobresalientes de las prácticas y los sentidos de la formación en una y otra carrera.

Para ello, he elegido tomar un aspecto particular desde el cual pensar los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP en términos comparativos: las prácticas, discursos y disputas que en cada carrera se construyen en relación a cómo se conciben o deberían concebirse la sociología y el derecho y, en estrecha relación con esto, las disputas para la definición del rol que abogados/as y sociólogos/as juegan y deberían jugar en nuestra sociedad.

## **2. Investigar procesos educativos en la universidad. Algunos antecedentes**

Las miradas desplegadas sobre los procesos educativos en la universidad en nuestro país no se han detenido particularmente a analizar lo cotidiano como dimensión constitutiva de dichos procesos. Las clases así como otras prácticas de formación cotidianas en las instituciones, las relaciones sociales que se construyen, el papel del conocimiento académico en esos espacios y la presencia de otros saberes, continúan opacadas, operando como “caja negra” a la hora de comprender las características de los procesos educativos en la universidad.

---

1. Proyectos: “El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, dirigido por Manuela González y Nancy Cardinaux FCJyS-UNLP (2005-2008); y “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales”, FCJyS-UNLP (2009-2012). Dirigido por Manuela González y co-dirigido por Gabriela Marano.

En el campo de la investigación educativa es posible constatar un crecimiento en estudios que abordan dimensiones cotidianas de estos procesos en la educación primaria y media y, paralelamente, la escasez de este tipo de investigaciones en los niveles superiores del sistema educativo.

Una razón posible para explicar esta escasez es que la agenda del campo de investigación educativa estuvo centrada desde la vuelta de la democracia en los niveles iniciales del sistema y no en la universidad, cuyo campo de estudios empieza a desarrollarse con mayor fuerza hacia los '90, pero con más atención en las políticas universitarias que en las prácticas y los procesos de formación. En este contexto, la mayoría de las investigaciones y estudios sobre educación superior universitaria desarrollados en las últimas décadas en Argentina giran alrededor de las políticas implementadas, de los modelos de universidad tradicionales y los novedosos que empiezan a surgir, de las transformaciones en las condiciones de la actividad de investigación y los actores que la desarrollan, y de los nuevos mecanismos de evaluación institucional de la calidad educativa (sobre todo a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior, que dispone la creación de la CONEAU <sup>2</sup> para llevar a cabo estos mecanismos).

Posiblemente este magro interés por los procesos y prácticas educativas en la universidad haya tenido que ver con un mayor compromiso político-educativo de los investigadores con los sectores populares, que claramente no tienen presencia significativa entre los asistentes a la universidad, nivel del sistema históricamente caracterizado como de elite y habitado por sectores de clase media y alta. Así, la agenda política y de investigación en niveles educativos primario y medio ha depositado en estos aspectos su interés, pero no la agenda universitaria, más preocupada por políticas de financiamiento, evaluación y control de la masividad.

No obstante, es posible reunir algunos antecedentes de investigaciones realizadas en Argentina y otros países de Latinoamérica que aportan preguntas y herramientas conceptuales que nos permiten comenzar a pensar modos de indagación de procesos educativos en nuestras universidades.

Entre ellos, relevamos una serie de investigaciones del área de la pedagogía universitaria desarrolladas en Argentina sobre la enseñanza en la universidad. Éstas exploran las estrategias más extendidas de ense-

---

2· Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

ñanza y las resoluciones metodológicas existentes entre los docentes, lo que en el campo de la didáctica se ha llamado investigación naturalista. Se han realizado aportes importantes principalmente en el conocimiento de dos dimensiones: las características que adquieren las prácticas de enseñanza predominantes en la universidad y las concepciones, teorías implícitas o creencias sobre la enseñanza que tienen los docentes. En relación con la primera, algunos resultados arrojan descripciones que definen la metodología predominante de enseñanza como clases magistrales, exposiciones por parte del profesor, un lugar pasivo para los alumnos, presentación del conocimiento como algo estático, entre otros (Carlino, 2005; Bianco y Carrera, 2007). En otros casos se detecta la presencia de una fuerte naturalización, por parte de los docentes, de su propia actividad de enseñanza, así como de los aprendizajes de los alumnos, tendiendo a considerar como no problemática la cuestión (Camillioni, 1995). En relación con la segunda, se ha intentado conocer el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza y ponerlo en relación con sus actuaciones en el aula. En estos casos los resultados muestran que estas concepciones se vinculan fuertemente con los dominios específicos de cada campo profesional, lo que supone la imposibilidad de comprender en términos uniformes esas concepciones (De Vincenzi, 2007; Mastrangelo, 2007).

A su vez, en la última década han surgido en Argentina pesquisas de enfoques antropológicos, históricos y sociológicos, interesadas por la academia, las relaciones académicas y los intelectuales en el marco de disciplinas y carreras específicas. No se dirigen particularmente a los procesos educativos como objeto, pero sí a la universidad como ámbito de formación y trabajo de intelectuales, grupos académicos diferenciados (en diálogo y en pugna), y formas específicas de sociabilidad (Visacovsky, Guber y Gurevich, 1997; Krotsch y Pratti, 2002; Suasnábar, 2004; Soprano, 2005, 2006, 2009; Soprano y Ruvituso, 2009; Blanco, 2006; Garatte, 2008, 2012; Gil, 2009; Blois, 2008, 2009; Guber, 2005). Estas investigaciones se interrogan por las formas específicas de socialización de los académicos, sus identidades y relaciones sociales cotidianas, como una dimensión clave para entender las determinaciones que operan en la producción y reproducción de la vida social en las universidades (Soprano, 2005). Asimismo, plantean la pregunta respecto de las relaciones sociales que se establecen en la universidad y de cómo juegan éstas en la

construcción de la vida académica y la formación de los alumnos.

Parte de este corpus lo constituyen algunas investigaciones desarrolladas en la UNLP, que realizan comparaciones entre facultades y dan cuenta de que los vínculos entre la sociabilidad académica, la producción de saberes y la formación de alumnos se definen localmente (Soprano y Ruvituso, 2009). Es decir, en función de la historia y las relaciones y conflictos propios de cada Facultad, además de las tradiciones y disputas específicamente disciplinares. De esta manera, en las distintas carreras y facultades los ámbitos de actividad académica y de producción y reproducción de saberes y grupos son particulares.

Saliendo de nuestro país encontramos, en el caso brasilero, un conjunto de pesquisas etnográficas llevadas a cabo por un grupo de antropólogos en la Universidad Estadual de Río de Janeiro (Rocha Pinto, 1999, 2000, 2009; Rocha Pinto y Clemente Junior, 2004), cuyo aporte resulta significativo. Estas investigaciones giran en torno a las prácticas académicas en la formación de historiadores, músicos y médicos desde una perspectiva comparativa. Sus análisis establecen que las prácticas académicas se vinculan con relaciones de poder y mecanismos de inclusión/exclusión que se estructuran a partir de formas de transmisión y consagración del saber en la universidad, constituyendo relaciones particulares entre profesores y alumnos. A través de etnografías realizadas en distintas carreras de la UERJ, los autores dan cuenta de las relaciones de poder que se estructuran en las prácticas académicas en la universidad a partir del control jerárquico de criterios de validación de la verdad. En cada carrera, esas relaciones de poder se encuentran atravesadas por complejos y contradictorios sistemas de valores y representaciones que definen las identidades académicas y profesionales de la carrera en cuestión. El aporte fundamental que estos trabajos realizan es el de incorporar las disputas disciplinares en torno a la verdad y las relaciones de poder propias del campo académico, como dimensiones que configuran de maneras particulares los procesos educativos, y que atraviesan las prácticas académicas y los espacios de formación de alumnos.

La recuperación de estos antecedentes tiene el propósito de reunir herramientas conceptuales y metodológicas para pensar modos de indagación de procesos educativos universitarios, aun cuando no todas las investigaciones recuperadas definan su objeto de conocimiento en estos términos. Tomaré algunas de estas contribuciones para desplegar

el análisis comparativo de la formación de abogados/as y sociólogos/as en este escrito.

### 3. Las prácticas académicas

Propongo tomar el concepto de *prácticas académicas* (Rocha Pinto, 1999; 2000; 2009) como hilo conductor para pensar la formación de sociólogos y de abogados y poner a dialogar ambas investigaciones.

En el apartado anterior planteé que las miradas sobre la universidad en nuestro país escasamente se han detenido a analizar lo cotidiano como dimensión constitutiva de los procesos sociales y educativos que produce esta institución. En este sentido, afirmo la importancia de comprender el entramado cultural que sostiene y vuelve inteligibles las prácticas en estos contextos para producir una suerte de desnaturalización que permita develar sus características y su conformación. Para ello considero necesario tomar distancia de modos de pensar la enseñanza como actividad relativamente autónoma, centrada en las actividades de docentes y/o de estudiantes, y dar relevancia a los procesos educativos universitarios en términos de prácticas académicas.

Resultan valiosos los aportes de los trabajos del antropólogo brasileño Paulo Rocha Pinto, referenciados antes. En su etnografía de la academia brasilera, el autor explora la formación de músicos, médicos e historiadores a través del concepto de prácticas académicas, tomando como tales a aquellas prácticas que se sostienen en el marco de un sistema de relaciones sociales, que dan lugar a ciertas acciones e interacciones en el marco del campo académico. En el transcurso de su investigación, el autor da cuenta de las prácticas académicas en la enseñanza de la medicina, la música y la historia, sosteniendo que éstas propician determinadas relaciones con el conocimiento académico y con el aprendizaje de ese conocimiento, que se conecta directamente con la estructura y organización de los campos profesionales, así como con las disputas que los atraviesan.

Rocha Pinto define el concepto de prácticas académicas como sigue:

Por ‘prácticas académicas’ entendemos el sistema de relaciones sociales que permite la acción e interacción de los agentes entre sí, con las instan-

cias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes, en el contexto del campo académico.

Las prácticas académicas engloban las actividades de transmisión del conocimiento, cuyo mejor ejemplo son las clases (expositivas, prácticas, seminarios, etc) y las actividades de consagración del saber, como las evaluaciones, o, aún, aquellas destinadas a garantizar el acceso institucional a las fuentes de conocimiento, entre ellas el uso de las bibliotecas universitarias.

Las prácticas académicas (...), deben ser comprendidas a partir de sus esquemas generadores, o sea, de las relaciones sociales internalizadas como un sistema de disposiciones, lo cual produce y estructura prácticas y representaciones (Rocha Pinto 2000: 42 <sup>3</sup>).

Cabe aclarar que si bien las relaciones pedagógicas constituyen un importante aspecto de las prácticas académicas, ellas no agotan todas sus manifestaciones, que incluyen también relaciones institucionales, interpersonales, espaciales. Opto aquí por una definición amplia de prácticas académicas, que abre los espacios de indagación más allá del aula, y que las conecta con relaciones sociales y con diversidad de saberes y fuentes. En este sentido, entiendo esas prácticas como producto de relaciones y al mismo tiempo como productoras de relaciones en el campo académico.

Siguiendo a Bourdieu (2008), podemos concebir el campo académico como un espacio social específico que construye el “homo academicus”, y en este sentido entender la formación académica y profesional como atravesada por luchas en torno a un capital específico. Como desarrollaré luego, la pertenencia a un campo supone el interés por jugar el juego y el manejo de sus reglas; este “(...) dominio práctico de las regularidades específicas que son constitutivas de la economía de un campo es el principio de prácticas sensatas” (Bourdieu, 2007: 107). Esto da lugar a pensar la existencia de relaciones objetivas que condicionan las prácticas cotidianas y las atraviesan, haciéndolas al mismo tiempo inteligibles y coherentes en función de las regularidades específicas del campo.

Desde este lugar es posible afirmar que las prácticas académicas no pueden comprenderse con el sólo acceso a lo que los docentes hacen, sino que es necesario ir hacia lo que producen esas prácticas y aquello que las produce. Es dable sostener que en los intercambios y actividades

---

3· La traducción es propia.

académicas o con relación a lo académico (realizadas por estudiantes y docentes, como reuniones, asambleas, congresos, concursos, clases, actividades de militancia, entre muchas otras) en espacios que cotidianamente habitan los actores (como aulas, bibliotecas, pasillos, bufet, oficinas), se transmiten saberes y se internalizan disposiciones asociadas a posiciones; se consagran saberes, se sanciona su validez y adecuación.

En este sentido, entiendo que los procesos educativos están constituidos por prácticas a través de las cuales nuevos sujetos se incorporan a un grupo social (sociólogos/as o abogados/as) y al mismo tiempo lo construyen. Estas prácticas deben ser entendidas como prácticas académicas y no sólo como prácticas de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos definidos curricularmente.

Asimismo, es necesario conocer, para dar cuenta de los procesos educativos universitarios, las tramas de relaciones sociales que producen y son producidas por estas prácticas y que constituyen el tejido social en el que se generan sentidos respecto de la sociología o el derecho, los sociólogos/as o los abogados/as y el proceso de formación.

#### **4. La etnografía sobre la formación de *los sociólogos* <sup>4</sup>**

Una vez definidas las prácticas académicas como un camino para dar cuenta de procesos educativos en la universidad, he abierto la pregunta y la búsqueda por los espacios, relaciones, prácticas, valores y sentidos a través de los que se configura la formación de “los sociólogos” en la carrera de Sociología de la UNLP. Algunas preguntas que guiaron el estudio son: ¿en qué consisten las prácticas académicas en la carrera de Sociología y cuáles son las dimensiones y las relaciones sociales que las constituyen y atraviesan? ¿A través de qué prácticas y espacios se pone en juego la formación de los estudiantes de Sociología? ¿Qué sentidos le otorgan los actores al proceso de formación y a las prácticas académicas que sostienen?

Inicié mi trabajo de campo etnográfico a fines de marzo de 2011 y lo desarrollé hasta principios de abril de 2012, con algunas entrevistas

4- Utilizo la expresión los sociólogos en consonancia con los usos nativos, para designar tanto a estudiantes como graduados de sociología.

Asimismo, utilizo la cursiva para designar las expresiones nativas y la cursiva entrecomillada para marcar expresiones textuales de los actores.

cortas y encuentros aislados en meses posteriores. Como parte de este trabajo, realicé observación participante en clases teóricas y de trabajos prácticos (tal como se denominan en la FAHCE-UNLP) de cuatro asignaturas de la carrera de Sociología. A raíz de compartir los espacios de las clases y otros lugares en la Facultad, mantuve conversaciones con distintos actores, como estudiantes en distintas etapas de la carrera, graduados, ayudantes diplomados, docentes titulares y adjuntos, personal de gestión de la carrera. Participé también de otras actividades académicas como reuniones de la *comisión de estudiantes de sociología* o el Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología (*ENES*) <sup>5</sup>realizado en 2011 en La Plata; así como congresos y coloquios.

En 2012 hice observación participante en las actividades relacionadas con el primer Curso de Ingreso de la carrera, entre principios de febrero y mediados de marzo. Además de dialogar con ayudantes y responsables del curso, participé en charlas para ingresantes, reuniones de trabajo con ayudantes a cargo de comisiones del curso de ingreso y en los talleres diarios en una de las comisiones en el turno tarde.

Realicé, además, entrevistas en profundidad a estudiantes, graduados y ayudantes. Recorrí pasillos de la Facultad, pasé tiempo en la sala de estudio de la biblioteca, en mesas de exámenes finales, mantuve conversaciones con sociólogos de otras universidades, con estudiantes y docentes de otras carreras de la Facultad que comparten espacios con sociólogos o estudiantes de sociología, recolecté documentos y materiales (algunos por búsqueda propia y otros facilitados por estudiantes y docentes de la carrera) escritos y publicados por actores de la carrera (éstos van desde documentos curriculares como el plan de estudios o programas de materias, informes de gestión de anteriores directores del Departamento, publicaciones académicas sobre la carrera, informes de asesores externos, entrevistas realizadas por profesores actuales a sociólogos que participaron en algún momento de la historia de la carrera, hasta revistas y textos publicados por los estudiantes o trabajos elaborados para ser evaluados en alguna asignatura), revisé páginas webs (tanto la página oficial del Departamento dentro de la de la FAHCE, como páginas y blogs elaborados por estudiantes y docentes en forma particular), y participé de redes sociales en internet de las que forman parte estudiantes.

---

5· En el próximo apartado explicaré con mayor detalle qué son la comisión de estudiantes y el ENES.

#### 4.1. El escenario: la carrera de Sociología de la FAHCE-UNLP

Si bien la carrera de Sociología es la más joven en la Facultad –se creó en 1985 como una licenciatura dirigida a graduados o alumnos avanzados de otras carreras de la FAHCE y la UNLP–, se trata de una carrera que aporta una importante presencia de sus profesores, graduados y alumnos en la vida política y académica de *Humanidades*<sup>6</sup>. Este peso puede explicarse en parte por su origen y tradición, que hacen eje en la investigación y el trabajo académico como rasgos definitorios de la carrera (a diferencia de las disciplinas con las que nace la facultad, de preocupaciones ligadas a la intervención como las ciencias de la educación y los profesorado en diversas disciplinas).

La sociología y los sociólogos, sin embargo, están presentes en *Humanidades* desde mucho antes de esta primera creación, en las cátedras de Sociología<sup>7</sup> que se conformaron en la Facultad como parte de distintas carreras. A través de esas cátedras, la sociología ejerció, desde mediados de los '50, un creciente atractivo entre estudiantes y graduados de otras carreras que veían en esta disciplina un potencial renovador de la perspectiva de las humanidades, predominante al momento en la institución. De esta manera, la sociología ingresó a la Facultad de la mano de la llamada “sociología científica”, que suponía un fuerte cuestionamiento a enfoques que se llamaron despectivamente “ensayísticos” y que vinculaba a la disciplina con la investigación empírica.

En una de esas cátedras, la de Sociología General, ingresó en 1957 Gino Germani como profesor titular –quien durante ese mismo año se desempeñaba como director de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, recientemente creada–, en pleno auge de la modernización científica en el país, por lo que el trabajo en la cátedra se impulsó con ese espíritu en el periodo (Tortti y Chama, 2003; Turkenich, 2003; Tortti y Soprano, 2004; Suasnábar, 2004; Blois, 2009; Visakovsky, Guber y Gurevich, 1997; Guber, 2005).

Durante los años '60, la cátedra de Sociología General y otra recién

6. La itálica refiere a que se trata de una denominación nativa. Humanidades es la manera en que estudiantes, docentes, no docentes y habitantes de la ciudad en general denominan a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE).

7. Me refiero a las cátedras de Sociología Argentina, del Departamento de Historia; Sociología General, del Departamento de Filosofía y obligatoria desde 1967 para todas las carreras; y de Sociología de la Educación, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación.

temente creada, la de Sociología de la Educación, experimentaron un crecimiento en cuanto a docentes y estudiantes que cursaban esas materias, al tiempo que participaron activamente en el proceso de radicalización política que caracterizó a la universidad argentina en el periodo.

Así, la sociología adquiriría un perfil no sólo asociado a la investigación científica y empírica, sino también a la denuncia social y la militancia política.

Desde la intervención a la universidad en 1974 y hasta la finalización de la Dictadura Militar los docentes de ambas cátedras de sociología fueron objeto de cesantías y persecuciones, incluso de asesinatos a manos de la Triple A.

Al regreso de la democracia se proyectó la carrera que en 1985 se puso en funcionamiento. Esta experiencia alojó como estudiantes a muchos de los profesores actuales de la carrera (y de otras carreras de la UNLP), entonces estudiantes avanzados o graduados de otras carreras de la Facultad u otras facultades de la UNLP, como Historia, Psicología, Filosofía, Antropología, Derecho, Ciencias de la Educación. En términos de sus destinatarios, la experiencia fue particular porque no funcionó como carrera de grado sino como formación posterior al grado y con cierta intención de especialización.

La carrera se desarrolló de esta manera hasta 1990, produciéndose ese año un impase hasta 1993, en que se creó el Área Sociológica, dependiente de la Secretaría Académica; se reabrió la inscripción, ya como carrera de grado y dirigida a egresados del nivel medio del sistema educativo, por primera vez. En 1996 la carrera pasó a depender el Departamento de Sociología recientemente creado (Tortti y Chama, 2003) y continuó funcionando hasta el presente.

En la actualidad, el Departamento de Sociología tiene a su cargo dos carreras: Licenciatura en Sociología y Profesorado en Sociología. El plan de estudios de ambas carreras es muy similar; la diferencia entre los dos radica en las materias “pedagógicas” que se agregan al plan de profesorado, incluyendo las prácticas de enseñanza en el nivel medio. El plan de licenciatura exige para la graduación la elaboración de un trabajo de tesina, de carácter individual <sup>8</sup>.

---

8· La mayoría de los estudiantes se inscriben a la licenciatura. Aquellos que se inscriben en el profesorado desde el ingreso son muy pocos, si bien el Departamento de Sociología no cuenta con datos estadísticos al respecto. En gran parte, lo que sucede es que en cierto momento de la carrera de licenciatura, algunos alumnos optan por inscribirse además en el profesorado y realizar de manera

La mayoría de las asignaturas de los primeros tres años de la carrera son de teoría social, teoría política, epistemología, metodología, economía e historia. Entre el cuarto y quinto año, los dos últimos, se distribuyen los Talleres de Investigación y las “sociologías especiales”, como Sociología de las Organizaciones y Sociología Política, además de Análisis de la Sociedad Argentina. Esta forma de estructuración del plan, provoca que el primer tramo de la carrera sea caracterizado por los estudiantes y algunos docentes y graduados como “muy teórico”, o como el tramo en el cual la actividad principal consiste en leer. En palabras de una ayudante diplomada, docente de una asignatura de 2do año:

Están en un momento de la carrera que leen un montón, es como que el disciplinamiento pasa por leer, leer, leer y podés estar 5 horas leyendo un texto. (Nota de campo, 18/05/2011)

Por otro lado, muchos estudiantes reconocen como parte de su formación como sociólogos y sociólogas algunas actividades asociadas a la militancia política. Este aspecto de la vida cotidiana de la carrera de sociología resulta de especial interés para describir y analizar una de las prácticas académicas de mayor peso en el proceso de formación de sociólogos/as. Se trata, además, del aspecto a partir del cual procuraré establecer comparaciones con la carrera de Abogacía: las formas en que se define en las prácticas y discursos de los actores el rol que los sociólogos y sociólogas juegan y deberían jugar en la sociedad.

Las prácticas de militancia a las que me refiero se localizan en la participación en dos espacios que fueron constituidos por estudiantes de sociología y a través de los cuales desarrollan lo que ellos mismos llaman “militar en la carrera”.

---

paralela ambas carreras, por lo que se estima que son pocos los estudiantes que realizan exclusivamente el profesorado.

El Departamento de Sociología no lleva un seguimiento de los datos referidos a cantidad de ingresantes, deserciones, egresos, de las carreras. Sí se realiza un análisis estadístico de las tesinas y los graduados de licenciatura, que les permite manejar información en relación a esa carrera pero no al profesorado.

Los evaluadores de las tesinas deben entregar su dictamen en el Departamento, lo que les posibilita llevar un seguimiento de los egresados de licenciatura. De allí, la información con la que cuentan es que ingresan alrededor de 300 alumnos por año, de los cuales unos 50 ya estaban inscriptos en profesorado o licenciatura y se inscriben a la otra carrera, por lo que consideran 250 ingresantes netos. Egresan entre 25 y 30 por año.

Estos espacios son la comisión de estudiantes de sociología y el Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología (ENES). En ambos, cada uno con sus particularidades, los estudiantes comparten reflexiones, trabajos escritos, investigaciones, debates, lecturas. Son espacios que ellos mismos reconocen como formativos, no en un sentido general sino puntualmente desde la práctica de la sociología.

Me interesa destacar, a través de la descripción de las prácticas de militancia en estos espacios, las disputas que al interior de la vida cotidiana en la carrera se plantean en relación a la cuestión del para qué de la sociología y del rol de los sociólogos y sociólogas en la sociedad. A diferencia del derecho y los abogados donde, como veremos, el espacio de intervención profesional clásica se encuentra claramente definido, para los sociólogos y sociólogas el campo laboral es difuso en su definición y delimitación en relación con profesionales de otras disciplinas sociales. Este hecho, entre otros, hace que gran parte de las disputas más o menos explícitas entre actores de la carrera empiecen o terminen en la discusión del sentido y rol social que la sociología y los sociólogos cumplen o deberían cumplir.

El debate alrededor de este asunto no se desarrolla sólo en las aulas, sino primordialmente en otros espacios y grupos de la Facultad en los que participan los estudiantes y a través de diversas disputas con otros actores, como docentes y graduados y otros estudiantes, que militan en agrupaciones políticas.

Como parte de una tradición de participación política que se remonta al menos a los años '80, los estudiantes de la FAHCE han conformado de manera variable en distintos momentos históricos las llamadas "comisiones de estudiantes". Las comisiones son espacios organizados por carrera<sup>9</sup>, compuestos por estudiantes que se reconocen como autoconvocados –una carrera puede no contar con comisión de estudiantes, ya que no se encuentran institucionalizadas sino que se sostienen en la práctica. Se autodefinen como ámbitos para discutir temas y problemas que atañen a la carrera, tanto aspectos de funcionamiento como de gestión y también temáticas que los estudiantes marcan como de interés para su formación. Se trata también del espacio del que surgen los delegados es-

---

9. Así, tenemos la comisión de socio (logía), la comisión de letras, la comisión de historia, la comisión de ciencias (de la educación), entre otras.

tudiantiles en Junta Asesora Departamental <sup>10</sup>y en el que éstos dialogan e informan al claustro sobre los debates y decisiones tomadas en Junta y recuperan las posiciones y reclamos de sus compañeros.

Además de la comisión de socio, los estudiantes de sociología reconocen como espacio de participación y militancia en la carrera al *ENES*. El *ENES* fue realizado por primera vez en el año 2007 en Santa Fe. Se trata de un encuentro que cada año cambia de sede y que reúne a estudiantes de sociología de diversas universidades nacionales para debatir y proponer acciones sobre temas de interés para los estudiantes. Este espacio no se reduce al momento del encuentro anual, sino que se sostiene de manera constante a través de talleres temáticos, fiestas para recaudar dinero, reuniones organizativas, entre otras actividades que llevan a cabo los estudiantes que allí participan.

Los estudiantes que “militan en la carrera” marcan y critican ciertas características de la manera en que se organizan la universidad, la profesión académica y la inserción laboral de los sociólogos/as. A través de esas críticas buscan discutir cuál es y debería ser el “rol del sociólogo en nuestra sociedad”.

A las perspectivas que ellos entienden como dominantes entre profesores y graduados respecto de qué es ser sociólogo, oponen otras formas de concebir y “practicar la sociología”: la sociología académica limitada a la investigación individual (tal como se constituye el trabajo de los becarios de CONICET) versus las prácticas sociológicas, que ellos definen como colectivas, para las que no es necesario tener el título de sociólogo. O la “democratización del conocimiento” en contra de, tal como expresó una estudiante durante el *V ENES*, la “lógica nefastoide que es la del perfil académico de la ciencia por la ciencia y el saber por el saber”.

Asimismo, la disputa por el sentido de la sociología y el “ser sociólogo/a” se desarrolla de manera cotidiana a través de peleas en distintos espacios institucionales (como la *Junta* o el centro de estudiantes) que se dan en torno a temas sobre los que hay que tomar decisiones. La pugna con otros actores institucionales se concentra principalmente en dos direcciones: una jerárquica, que pugna con la visión, acciones y posicionamientos de profesores y graduados respecto de las orientacio-

10- Órgano de gestión de los Departamentos Docentes, que funcionan como asesores del Consejo Directivo. Son presididos por el director del Departamento y conformados por docentes, graduados y estudiantes.

nes de la carrera, el perfil de sociólogo buscado, los espacios de cursada ofrecidos, las características del curso de ingreso a la carrera o de las tesinas requeridas para licenciarse, etc.

Esta contienda puede ser un analizador de las estructuras de participación, roles y sentidos sobre el “ser sociólogo” que entran en lucha. Durante los debates para aprobar un curso de ingreso a la carrera, los profesores entendieron que la participación de los ingresantes se define por su inserción en una cultura escrita a través del manejo de la escritura y la lectura académicas. Los estudiantes, por su parte, entendieron que esta participación y la inserción a la vida académica se constituyen no solamente en relación al conocimiento académico y el manejo de una cultura escrita. A través de sus propias actividades de militancia ellos mismos incorporan a su formación como sociólogos y sociólogas la militancia en la carrera, es decir, las actividades que se desarrollan en la comisión y el *ENES*, las discusiones sobre el curso de ingreso, la elaboración de propuestas y argumentaciones escritas, el cuestionamiento de las formas de participación que otros actores (docentes, autoridades, agrupaciones) proponen.

La otra dirección en la que se disputa es el mismo escenario político estudiantil de la Facultad. Allí existen tensiones muchas veces solapadas con las agrupaciones estudiantiles, donde entran en conflicto tanto los sentidos sobre el para qué de la sociología como la legitimidad de los mismos espacios de lucha. En este caso, el escenario es complejo porque muchos de los estudiantes que militan en la comisión o el *ENES*, también lo hacen en alguna agrupación. Esta es una característica de la que suelen jactarse ambos grupos pero que, lejos de darse sin tensiones, constituye una fuente de conflicto latente. Si bien la comisión y el *ENES* son grupos abiertos, en los que puede participar cualquier estudiante de sociología interesado, en algunas circunstancias los intereses de estos grupos y los de las agrupaciones no son fácilmente compatibles.

La comisión y el *ENES* son vivenciados como espacios de formación. Es decir, los estudiantes que participan en ellos entienden esa participación como militancia, pero diferente de otras formas de militar que también se practican en la facultad. Ellos militan en la carrera y lo que hacen como parte de esa actividad lo entienden como constitutivo de su formación como sociólogos y sociólogas. Ahora bien, estos espacios son también lugares desde los cuales los estudiantes construyen posiciones

en torno a esa misma formación y los sentidos en disputa del ser sociólogo y el para qué de la sociología.

Los cuestionamientos que realizan los estudiantes ponen en evidencia tensiones entre la sociología como conocimiento que se enseña en la universidad, como conocimiento con el que se investiga y como herramienta de militancia y denuncia social. Esta tensión marca las prácticas académicas en la carrera, así como las formas en que se va configurando el campo profesional de los sociólogos, caracterizado por su dispersión y por la poca claridad respecto de las tareas específicas que se le puedan atribuir.

## **5. La investigación sobre las prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho**

Como adelanté en la introducción a este capítulo, la investigación sobre las prácticas de enseñanza en la formación de abogados y abogadas se desarrolló durante más de siete años y abarcó dos proyectos de investigación, ambos acreditados en el Programa de Incentivos.

El primero de ellos se propuso describir y analizar las principales prácticas institucionales que se despliegan en el desarrollo del proceso de socialización de los estudiantes de derecho. Para ello, se propuso reconstruir las percepciones y representaciones sociales de alumnos y profesores acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y determinar los rasgos sobresalientes del proyecto institucional vigente en la Facultad.

Esta pesquisa se inició en un contexto en que un grupo de investigadores de la Facultad se preguntaba sobre las razones por las cuales varios proyectos de cambio curricular habían sido rechazados en la institución. El equipo sostuvo la necesidad de indagar en las prácticas de enseñanza y evaluación dominantes, para comprender el proyecto institucional al que éstas respondían (no necesariamente de manera armónica o mecánica).

La primera etapa de la investigación definió como foco de análisis una de las prácticas de la institución que le confiere cierta particularidad en relación con otras facultades y otras universidades: el examen libre como principal vía de acceso a los conocimientos de las primeras asignaturas y como principal vía de acreditación de las mismas. Si bien esta característica se ha modificado mucho en los últimos años, sigue siendo un mecanismo fuerte de relación de los estudiantes con la carrera.

Se realizaron entonces observaciones en mesas libres, encuestas a

alumnos y entrevistas a docentes titulares de cátedras de primer año (Gonzalez y Cardinaux, 2007; Bianco y Carrera, 2010). Un segundo momento en la investigación estuvo dedicado a la indagación respecto del Curso Introductorio (CI). Se realizaron entrevistas a los docentes a cargo de comisiones del CI y se analizó el material de trabajo especialmente diseñado para ese espacio.

En una tercera etapa se hicieron entrevistas a profesores titulares y adjuntos de materias “codificadas” y se observaron clases de materias de diferentes años de la carrera.

El segundo proyecto de investigación se propuso reconstruir el campo de formación del abogado en un escenario más amplio, el de la Provincia de Buenos Aires. En este marco, el proyecto se desplegó en tres grandes áreas de interés, articuladas entre sí: el análisis de las instituciones universitarias formadoras de abogados, en grado y su relación con la oferta de postgrado; el rol profesional y la formación universitaria desde una análisis de la formación de los abogados y las necesidades sociales; y los recorridos y trayectorias en la carrera de Abogacía. Todo ello bajo la pregunta: ¿Cuáles son las “marcas” que deja la formación en los perfiles, las capacidades, las expectativas, las falencias?

Como parte de este segundo proyecto se hicieron entrevistas a docentes y ex docentes de la carrera, a graduados que ejercen un enfoque alternativo de la profesión <sup>11</sup>, observaciones de clases, análisis documental (planes de estudio de las carreras de Abogacía de las universidades públicas sitas en la Provincia de Buenos Aires; actas del Honorable Consejo Académico de la FCJyS de la década del '80; programas de asignaturas, proyectos de extensión, entre otros).

## 5.1 El escenario: la carrera de Abogacía de la FCJyS-UNLP

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales fue un eslabón importante del proyecto fundacional de la UNLP a principios del siglo XX. De hecho, fue la institución de la cual dependieron inicialmente las Secciones de Pedagogía y de Historia y Letras, que años más tarde formarían la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

---

11· En próximos apartados ofreceré más información en relación a cómo se definió desde el proyecto el ejercicio alternativo de la profesión jurídica y de qué manera fue trabajado con los entrevistados.

En plena consolidación del Estado nacional, el proyecto de Joaquín V. González para la institución se ubicó en

la exigencia de calidad en la formación del material humano del que requería la nación. [Él y sus colaboradores] eran conscientes de la abundancia de abogados profesionales, y por lo tanto, su pretensión innovadora consistió en la preparación de jueces ilustrados, legisladores hábiles y jurisconsultos capaces de perfeccionar las ciencias del derecho. (Demarche, y otros, 2003: 9).

Se evidencia, en la apelación al “material humano” para la nación, la preocupación en el mundo intelectual por la formación de hombres que guiaran los destinos del país (Carrera y Bianco, 2007).

Este origen marca en gran parte la orientación liberal que adquirirán de allí en más los estudios de derecho en la UNLP. La carrera que, en concordancia con el corte científico e investigativo que caracterizó el proyecto fundacional de la UNLP, se proponía formar abogados “capaces de perfeccionar las ciencias del derecho”, fue adquiriendo con los años un perfil cada vez más profesionalista. Esto implica una organización y desarrollo de la carrera que apunta a formar profesionales liberales, que ejerzan su profesión sobre todo en el ámbito privado.

En lo institucional, la Facultad se caracteriza desde hace décadas por sostener cargos docentes simples y de esta manera constituirse en un lugar de trabajo de muy pocas horas de dedicación. Las bajas dedicaciones docentes contrastan con la masividad estudiantil que la Facultad registra desde hace mucho tiempo. Sin embargo, la modalidad de cursada de la carrera fue organizada en la modalidad libre, lo que ha constituido la manera de sostener grandes números de estudiantes con docentes que pasan muy poco tiempo en la Facultad.

El plan de estudios de la carrera de Abogacía tuvo su última reforma en 1953. A partir de allí se han realizado modificaciones parciales que no han cambiado sus principales características. Se estructura a partir de los distintos títulos del Código Civil francés y su visión local. Las teorías dominantes en la carrera de derecho están contenidas por las materias codificadas y de derecho privado (22 de 30 materias son codificadas, 10 son de derecho privado). Según hemos manifestado en trabajos anteriores (Bianco y Carrera, 2010; Vértiz, Carrera, Bianco, Cristeche y Furfaro,

2011), el lugar asignado al estudio del derecho civil codificado produce un efecto de naturalización de la identificación de las categorías fundamentales del derecho con las categorías del derecho civil clásico.

En cuanto a la permanencia de la propuesta curricular durante las últimas décadas, hemos indagado uno de los periodos de más abierta disputa alrededor del cambio curricular en la institución: el de normalización universitaria que le siguió a la última dictadura militar (1984-1989) (Carrera y Vértiz, 2010). A lo largo de estos años se discutieron en espacios como el Consejo Académico y asambleas de docentes y estudiantes, diversas perspectivas sobre la dirección en que debía darse la reforma curricular, los objetivos de formación que debían establecerse y los tiempos de diseño e implementación de la reforma. Estas discusiones pusieron de manifiesto disputas en relación a concepciones sobre el derecho y el perfil de los abogados y abogadas y marcaron dos actores clave de esas disputas: docentes titulares de cátedra y estudiantes militantes en agrupaciones políticas.

Apuntamos que, durante el período de normalización analizado, fueron los estudiantes quienes plantearon la necesidad de reformas, variando la intensidad con la cual se presentan esos argumentos en distintos momentos. A su vez, hallamos que los docentes solían 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.

La reforma curricular nunca fue consensuada. A pesar de los debates que se dieron, la concreción de un nuevo diseño curricular se fue postergando, en un marco en el que las autoridades y algunos docentes consideraron que no estaban dadas las condiciones para llevar adelante el cambio. De manera que se optó 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 (Carrera y Vértiz, 2010).

Al igual que el currículum, cuyo núcleo duro permanece desde mediados del siglo XX, la resolución metodológica de la enseñanza en la carrera reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo. Las prácticas de enseñanza de los docentes enfatizan la memorización del contenido, la

formulación del juicio implícito (el carácter racional de la legislación da legitimidad al contenido, el juez aplica el derecho, el lenguaje es unívoco, etc.), la visión de las leyes generales desde un método hipotético deductivo, el uso de la jurisprudencia desde un lugar secundario (destinado simplemente a completar dudas o puntos oscuros) y se le otorga poco o nulo espacio a la sociología, el derecho oficial y no oficial (Bianco y Carrera, 2010).

A partir de la realización de entrevistas a muchos docentes, encontramos que ellos mismos caracterizan a la enseñanza dentro de la Facultad y sus propias prácticas docentes como “lo tradicional”. Si bien explicitan conocer que es actualmente criticada, o que se trata de un método superado, entienden que no están dadas las condiciones para implementar otros métodos. ¿Cómo describen los propios docentes sus actividades? Entre las características que destacan de la enseñanza tradicional, se encuentran la de ser predominantemente teórica; impartida a través de clases magistrales y asentada en un sistema de evaluación que permite medir fundamentalmente la memoria (Bianco y Carrera, 2006).

En trabajos previos establecimos que, en el presente, el perfil de egresado resultante es el de abogado litigante, que trabaja individualmente y sin vinculaciones con otras disciplinas (Vértiz, et. Al, 2011). También sostuvimos que un derecho hegemónico establece mayores niveles de correspondencia con una enseñanza de tipo tradicional; es decir, que el ejercicio de la profesión en sentido tradicional (abogacía litigante ejercida individualmente), se vincula estrechamente con las prácticas de enseñanza del derecho que relevamos durante el transcurso de nuestra investigación, entendidas ambas (prácticas jurídicas y de enseñanza) en este caso como hegemónicas (Vértiz, et. Al, 2011).

A su vez, en el discurso jurídico sobresalen como lema/imagen la primacía del derecho privado y sus categorías y la proyección de un modelo privilegiado de abogacía litigante y confrontativa, desentendida de otros modelos profesionales más cercanos a la resolución pacífica de conflictos (con métodos como la mediación) o la investigación y extensión universitaria. Predomina una cierta imagen acerca de las posibilidades del ejercicio profesional de modo que la educación “predestina” en parte el campo profesional en un modelo que establece jerarquías (simbólicas y materiales). La abogacía, al ser una profesión liberal, subordina el ejercicio profesional a la captación de recursos.

En este marco, registramos la debilidad en el presente del debate al interior de la carrera de Derecho respecto del perfil del abogado que se forma (Bianco y Carrera, 2010), a diferencia de lo hallado en nuestra indagación sobre los años de normalización universitaria. Según muestran los resultados de nuestra investigación, lo que no se discute hoy abiertamente es qué concepciones de derecho están en juego y cuál se privilegia en la carrera.

En este sentido, resultó interesante conocer las experiencias y perspectivas de un grupo de abogados que hemos llamado “alternativos”, ya que desarrollan prácticas profesionales no ajustadas al ejercicio tradicional liberal e individual de la abogacía <sup>12</sup> (Vértiz, et. Al, 2011). A través de conocer sus prácticas profesionales y su relación con la formación académica desde sus perspectivas, pudimos dar cuenta más claramente de las maneras en que prácticas académicas y campo profesional se relacionan en el caso de la carrera de Abogacía de la UNLP.

Entre las principales características de la formación universitaria, estos abogados marcaron el formalismo y la falta de criticidad y cuestionamiento al *status quo* (entre docentes y estudiantes), así como la distancia entre teoría y práctica; también apuntaron a la posición ideológica conservadora de los docentes.

Una característica común entre los entrevistados es la de ser profesionales que se autodefinen como militantes. Ejercen la militancia desde la profesión y algunos de ellos tienen inserción en espacios académicos y culturales alternativos.

En el transcurso de las entrevistas los actores diferenciaron sus tareas según se trate del ejercicio de la profesión liberal o de sus prácti-

12- Entre los abogados entrevistados encontramos: una abogada de la Fundación Pelota de Trapo, que es parte del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo, a su vez integrado a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA). Sintéticamente, su actividad jurídica se despliega entre los ejes “anti-represivo” (protección jurídica en marchas y protestas) y de “petición a las autoridades” (presentación de proyectos de financiamiento, reclamo de subsidios y planes, etc.).

Un miembro del Colectivo de Investigación y Acción Jurídica (CIAJ) y de la agrupación Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS). En tal carácter, desarrolla una actividad de lucha por los derechos humanos en diferentes instancias (causas de gatillo fácil, derecho a la ciudad, situación de las personas privadas de su libertad, talleres de promoción de derechos para organizaciones sociales, etc.).

Otro de los abogados también es miembro del Colectivo de Investigación y Acción Jurídica (CIAJ), es docente universitario (no de la carrera de Derecho) y autor de varios libros dedicados a temáticas jurídicas. Es director de un programa de extensión universitaria y realiza tareas de asesoramiento sociojurídico en temas relacionados con la seguridad ciudadana (Vértiz, et.al, 2011)

cas como abogados militantes. Esta diferenciación está atravesada por algunos términos con los que caracterizaron una y otra actividad. Así, mientras el ejercicio liberal de la profesión adquiere desde su perspectiva características de un trabajo individual, formal, con pretensiones de neutralidad y es remunerado, sus actividades como abogados militantes suponen un trabajo colectivo, material, de alta politicidad y generalmente no remunerado.

Resulta interesante notar que la descripción formal de las tareas del abogado que ofrece el plan de estudios de la carrera supone una organización particular del campo ocupacional del egresado, y que esta descripción coincide con las propias definiciones de estos abogados respecto de las condiciones de su práctica profesional. En efecto, en el documento curricular se realiza una distinción entre las actividades principales a las que habilita el título y otras incumbencias laborales que expresamente coloca como secundarias. En el trabajo antes citado decimos:

resulta de interés notar aquí cómo durante la formación universitaria y la socialización profesional predominantes se enseña y aprende no sólo saberes jurídicos técnico-instrumentales sino que, en ese mismo movimiento, se generan matrices de trabajo intelectual. (...) Por otra parte, lxs entrevistadxs también mencionaron la disociación que se promueve al interior del espacio académico entre el derecho y el poder, es decir la omisión (negación) de las relaciones de fuerza que subyacen en cualquier relación jurídica. Esto deviene un obstáculo a la hora de reivindicar algunos contenidos políticos a través del uso del derecho. De allí la necesidad de reflexionar sobre la falta de perspectivas y/o teorías críticas en los planes de estudios y programas de la carrera (Vértiz, et. al, 2011: 21)

En los relatos de los entrevistados apareció una y otra vez el formalismo predominante en la formación, además del malestar por sentirse en un ambiente hostil que no da lugar al “pensamiento propio”, y que significó para ellos la búsqueda de espacios por fuera de la Facultad que le permitieran brindar su aporte. Se refirieron también a la realización de actividades paralelas a la carrera que, si bien vinculadas con la vida universitaria, les permitieron acceder a otras perspectivas del derecho que aparecen hoy más estrechamente relacionadas con sus prácticas profesionales alternativas.

En este sentido, cabe destacar que, si bien estos abogados alternati-

vos marcan las falencias de la formación en la Facultad y llevan a cabo prácticas profesionales que en la carrera no fueron contempladas, no se constituyen en actores que disputan los sentidos de esta formación con otros actores universitarios, sino que ejercen sus prácticas profesionales y políticas por fuera del espacio de la Facultad.

## **6. Prácticas académicas y disputas por los sentidos del rol de abogados/as y sociólogos/as en la sociedad**

Me interesa recordar aquí que, en la definición del concepto de prácticas académicas, se destaca que éstas propician determinadas relaciones con el conocimiento académico y con el aprendizaje de ese conocimiento, que se conecta directamente con la estructura y organización de los campos profesionales, así como con las disputas que los atraviesan.

En este sentido, me propongo mostrar las relaciones entre las prácticas académicas cotidianas en cada carrera y las formas en que se procesan y definen los sentidos y funciones sociales del derecho y los abogados en un caso, de la sociología y los sociólogos en el otro.

Una primera cuestión a marcar es la diferencia en cuanto a la antigüedad de ambas carreras. Mientras una data de los orígenes de la universidad, a principios de siglo XX, la otra se organiza definitivamente a fines del mismo siglo.

Paradójicamente, desde los orígenes las “ciencias sociales” estuvieron conformando el nombre de la facultad donde se forman abogados. Sin embargo, podemos registrar claramente una presencia más tímida de la perspectiva de las ciencias sociales en la formación de los bogados y en las actividades de la facultad en general, en relación al fuerte peso del derecho codificado y su interpretación normativa.

La FAHCE, que tuvo su germen en la FCJyS, sin embargo, experimentó la expansión de las ciencias sociales modernas de la mano de la sociología científica que promocionaba Gino Germani desde la década del '50. Esa perspectiva se instaló en la facultad, mientras en la de derecho, que conserva su nombre, todavía se desarrollan debates alrededor de cuál debería ser el rol de la sociología y las ciencias sociales en la formación de los abogados.

Me propuse en este escrito trazar líneas de comparación entre la formación de abogados y abogadas y la de sociólogos y sociólogas en la UNLP,

a través de considerar de qué maneras se procesa en cada caso la definición de las concepciones y prácticas dominantes respecto del perfil y el rol social que los actores de cada carrera asumen.

En los dos casos, distintos actores reclaman poner en discusión los horizontes y sentidos de su formación universitaria y, al mismo tiempo, ponen en cuestión concepciones dominantes sobre el para qué de la sociología y el derecho.

Sin embargo, esto no se realiza con el mismo impacto ni a través de las mismas prácticas en ambas carreras. En el caso de Abogacía, muchos actores que discuten con sus argumentos y a través de sus prácticas profesionales los supuestos y concepciones dominantes sobre el derecho y el campo profesional de los abogados, lo hacen por fuera de la Facultad. Cabe recordar dos cuestiones que pueden explicar esto. Una de ellas está relacionada con la debilidad de los debates sobre las concepciones del derecho y la abogacía, y las dificultades para concretar cambios curriculares e institucionales. La otra es la experiencia de formación hostil que los abogados “alternativos” manifestaron, y que los llevó a buscar espacios y grupos por fuera de la Facultad para desarrollar sus prácticas profesionales.

Asimismo, que las luchas sobre el derecho y la formación no se den en el interior de la propia carrera de Abogacía puede tener que ver con que el campo jurídico encuentra una fuerte estructuración más allá de las instituciones formadoras de abogados, lo que abre un campo de disputa que va más allá de la vida universitaria.

En el caso de Sociología, la disputa fuerte se da en el interior de la universidad y entre actores del campo académico. En comparación, es posible pensar que los estudiantes de sociología encuentran en Humanidades y en la carrera opciones de inserción en grupos, actividades y espacios que les permiten poner en discusión los sentidos sobre la sociología y el “ser sociólogo/a” y discutirlo con otros actores institucionales.

Además, es posible pensar que el campo académico ha sido históricamente el terreno en el que los sociólogos pusieron en juego las pugnas respecto de las características de la disciplina y sus practicantes, teniendo el campo profesional estructuración muy difusa.

Finalmente, es importante destacar, para ambos procesos de formación, que estas disputas, las formas que en que se despliegan y las tramas de relaciones que las sostienen producen saberes y prácticas

directamente ligados a la formación académica. De manera que la militancia en la carrera en un caso y el ejercicio alternativo de la abogacía en el otro, pueden considerarse prácticas académicas que participan en la construcción de sentidos sobre “ser sociólogo” y “ser abogado” y, en este sentido, no pueden ser desconocidas como constitutivas de los procesos educativos que analizamos.

Así, lo novedoso que trae la perspectiva propuesta en este escrito es la posibilidad de ampliar la mirada y sumar a la pregunta por los planes de estudios y las actividades de enseñanza otras prácticas, relaciones y saberes que se despliegan en vinculación con estos elementos pero que también los exceden y configuran.

## 7. Reflexiones finales

Me interesa volver aquí sobre la importancia de indagar en las prácticas académicas que se despliegan en los espacios universitarios, para conocer más sobre los procesos educativos que se sostienen hoy en la universidad pública. Sostengo que esto puede proporcionarnos mejores elementos para pensar en las funciones sociales que efectivamente está cumpliendo hoy la institución universitaria.

El análisis desplegado en este capítulo tuvo el propósito de avanzar en posibles respuestas a la pregunta de cómo dar cuenta de procesos educativos universitarios. Procuré mostrar, en este marco, la importancia de describir y comprender las prácticas cotidianas y las tramas de relaciones sociales que las sostienen en cada carrera. A partir de la comparación ensayada, entiendo que debemos considerar la dimensión educativa de las disputas que de desarrollan entre actores universitarios, entre las cuales lo curricular es un espacio más de lucha, pero en el que no se agota el despliegue del proceso de formación.

Desde esta perspectiva, entiendo que la investigación en estos contextos se constituye en un campo de exploración necesaria y en una apuesta que asume el lugar de la universidad y sus intelectuales en la definición de procesos sociales que van más allá de lo que sucede puertas adentro de las aulas y oficinas académicas.

## Bibliografía

- Bianco, Carola y Carrera M. Cecilia (2007). "Las cárceles de la Universidad". *IV Congreso Nacional de Derecho*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. 13, 14 y 15 de septiembre. (No hubo edición)
- (2007) "Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho". Ponencia presentada en *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria*, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Septiembre.
- (2010) "Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes". En González, Manuela y Cardinaux, Nancy (comps.). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. Edulp, La Plata.
- Blanco, Alejandro (2006) *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Blois, Juan Pedro (2009a) "La sociología en Argentina desde la vuelta de la democracia. Vocación crítica y nuevas inserciones laborales". En: *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. Nº 23. Universidad Complutense de Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- (2008) *Homo academicus*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Carrera, M. Cecilia y Bianco, Carola (2007). "Algunos aportes para pensar conexiones entre las prácticas de enseñanza del derecho y las funciones sociales de la universidad pública". *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica: "Derecho, Democracia y Sociedad"*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 22, 23 y 24 de noviembre.
- Carrera, M. Cecilia y Vértiz, Francisco (2010) "Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de Abogacía de la UNLP (1984-1989)". En *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*. Instituto de Cultura Jurídica, FCJyS-UNLP. Nº3. Págs. 268-289.
- Demarche, Florencia y otros. (2003). "Un castillo construido sobre la arena: la disolución de un proyecto científico de elite". Trabajo inédito.
- Garatte, Luciana (2008). *Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina. 1983-1986*. Tesis de maestría no publicada. FLACSO Argentina. Noviembre de 2008.
- (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de San Andrés, Argentina. Marzo de 2012.
- Gil, Gastón (2009). "Una facultad que no fue. Las ciencias sociales en la universidad de Mar del Plata (1968-1877)". En *Revista Propuesta Educativa*. Nº31, 81-89. FLACSO, Argentina. Junio 2009.

- Gonzalez, Manuela y Cardinaux, Nancy (2007) "El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP". *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica: "Derecho, Democracia y Sociedad"*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 22, 23 y 24 de noviembre.
- Guber, Rosana (2005) "Linajes ocultos en los orígenes de la antropología social de Buenos Aires". En *Avá. Revista de antropología*. Nº 8. Diciembre 2005. Posadas, Misiones, Argentina.
- Rocha Pinto, Paulo Gabriel Hilu da (1999) *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF, Brasil.
- (2000) "Saber ver: recursos visuais e formação médica" en *Phycis*. Revista Saúde Coletiva. Rio de Janeiro.
- (2009) "Ação afirmativa, identidades e práticas acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ". Disponible en: <http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/ensinosuperior/es03.pdf>
- Rocha Pinto, Paulo Gabriel Hilu da y Clemente Junior, Paulo Eugenio (2004) "Políticas públicas e políticas identitárias: uma etnografia da adoção das cotas na UERJ". Disponible en [http://urutau.proderj.rj.gov.br/isp\\_imagens/Uploads/Artigo2005005.pdf](http://urutau.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Artigo2005005.pdf)
- Soprano, Germán (2005) "Política y formas de sociabilidad académica en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Facultad y el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata (1930-1955)". Ponencia presentada en: "Política y Educación. Los desafíos de la Universidad". IDH- UNGS.
- (2009) "Política, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960". En Mazzola, C.; Marquina, M.; Soprano, G. *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de San Luis / Prometeo Libros. Pp 111-152.
- (2010) "Clientelismo y facciones: del estudio de la política en el peronismo al conocimiento de las formas de sociabilidad universitaria. Potencialidades y limitaciones de conceptos clásicos". En: O. Aelo (coord.). *Teorías y prácticas políticas en América Latina. Cambios y continuidades en el escenario regional*. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa).
- Soprano, Germán y Ruvituso, Clara (2009) "Gobierno universitario, enseñanza e investigación entre el movimiento de la reforma y el primer peronismo: un análisis comparado de grupos académicos de ciencias humanas y naturales en la Universidad Nacional de La Plata. 1918-1955". En Marquina y Chiroleu

(comps.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. UNGS, Buenos Aires. Pp 37-68.

- Suasnábar, Claudio (2004) *Universidad e intelectuales*. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Tortti, Cristina y Chama, Mauricio (2003). "Constitución y desarrollo de la Carrera de Sociología de la UNLP. Entrevista a Alfredo Pucciarelli". En *Revista Cuestiones de Sociología*. Nº1 Departamento de Sociología. FAHCE-UNLP.
- Tortti, Cristina y Soprano, Germán (2004) "Materiales para una historia de la sociología en la Argentina (1950-1970). Entrevista a Miguel Murmis". En *Revista Cuestiones de Sociología*. Nº2. Departamento de Sociología. FAHCE-UNLP.
- Turkenich, Magali (2003) "La cátedra de Sociología General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP". Tesis de Licenciatura. En *Licenciatura en Sociología: Trabajos Finales (1985-2003)*. CD ROM. FAHCE-UNLP. Departamento de Sociología.
- Vértiz, Francisco; Carrera, M. Cecilia; Bianco, Carola; Cristeche, Mauro y Furfaro, Cristian (2011). "¿Se puede pensar en un uso alternativo del Derecho desde la formación académica de lxs abogadx?" *XII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
- Visacovsky, Sergio; Guber, Rosana y Gurevich, Raquel (1997) "Modernidad y tradición en el origen de la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires". En *Revista Redes*. Vol. IV Nº10, octubre de 1997, pp. 213-257.