



**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO  
Y LA FORMACIÓN DE LA  
CONCIENCIA JURÍDICA**

**Carlos A. Lista / Ana María Brigido**

**CARLOS ALBERTO LISTA:** Curso estudios de abogacía y de posgrado en sociología en la Universidad Nacional de Córdoba. Doctor en Derecho y Ciencias Sociales (U.N.C.) y Master (MPhil) en Sociología de New York University. Es Profesor Titular de la Cátedra B de Sociología Jurídica. Secretario Académico de la carrera de abogacía de la U.N.C. (1985-1986). Director del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la U.N.C. (1991-1993) y miembro del directorio del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (1993-1997). Profesor visitante en las universidades de Lund (Suecia), Strathclyde (Glasgow) y New York University. Autor del libro *Los Paradigmas de Análisis Sociológico* y de numerosos artículos en revistas especializadas. Ex becario CONICET y Fulbright.

**ANA MARÍA BRIGIDO:** Licenciada en Pedagogía y Especialista en Sociología de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular Plenaria de Sociología General y Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (U.N.C.). Becaria CONICET, Argentina (1974-1975) y del Stipendienwerk Lateinamerika Deutschland-ICALA para realizar estudios en el área de su especialidad en las Universidades de Colonia (1971-1973) y Bielefeld (1997). En 1995 participó en el Programa de Intercambio Académico en Investigación Científica (CONICOR-The British Council), entre la Universidad Nacional de Córdoba y el equipo dirigido por el Profesor Basil Bernstein de la Universidad de Londres. Es autora del libro *Sociología de la Educación* y de numerosos artículos en temas de esa especialidad.

## LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA JURÍDICA

Carlos A. Lista y Ana María Brigido

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.

Diseño de tapa: Andrés Garay

ISBN N° 987-43-5271-X

Impreso en Córdoba, Argentina - Printed in Córdoba, Argentina  
Se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2002 en Sima Editora  
Av. Olmos 151 3P. - Of. 14 Tel/Fax: (0351) 428-2391

Tratar 'lo que sabemos' como problemático, para tomarlo como objeto de investigación más que como algo dado, es difícil, y quizá más en la educación que en cualquier otro lugar. La 'externalidad' del contenido de lo que se enseña, bien sea como asignaturas, modos de investigación, tópicos, o maneras de conocer, es en gran medida parte del mundo que el educador toma por dado, y la aceptación de este 'mundo', un prerequisite para ser académicamente exitoso.

Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*

Los profesores de derecho moldean el modo en que se supone que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales. Parte de esto se enseña mediante ejemplos, y otra parte se aprende más activamente, a partir de interacciones que son como un curso práctico sobre el comportamiento típico de un abogado. Este entrenamiento constituye un factor importante en la vida jerárquica del ejercicio profesional. Codifica el mensaje de legitimidad de todo el sistema en los detalles más pequeños del estilo personal, la rutina diaria, los gestos, el tono de voz, la expresión facial -una plétera de sutiles pormenores que todos deben tener en cuenta-.

Duncan Kennedy, *Legal Education as Training for Hierarchy*

**INDICE**

PREFACIO	ix
AGRADECIMIENTOS	xv

**Capítulo 1-**

Un marco teórico para el análisis de la socialización profesional: el caso de la abogacía	1
1. Supuestos y conceptos centrales del modelo teórico	3
1.1 Código	6
1.2 Clasificación	11
1.3 Enmarcamiento	12
1.4 El código y sus modalidades	14
2. Los códigos del conocimiento educacional	17
2.1 El curriculum	17
2.2 La pedagogía	19
2.3 La evaluación	21
3. El dispositivo pedagógico	21
4. El discurso pedagógico	24
5. La agencia de transmisión	27

**Capítulo 2-**

Discurso pedagógico y discurso jurídico	31
1. El discurso pedagógico	31
2. Poder, conocimiento y conciencia	33
3. El derecho y su enseñanza: discurso jurídico y discurso pedagógico jurídico	36
4. Modelos y cosmovisiones	37
5. El positivismo jurídico	43
Conclusiones	61

**Capítulo 3-**

Las prácticas organizacionales: el contexto de la relación pedagógica	63
1. El contexto institucional: estructura y funcionamiento	69
1.1 Matrícula, ingreso y egreso de alumnos: magnitud, consecuencias y resultados	70
1.2 Los docentes: su distribución por tipo de cargo y dedicación	72
2. El régimen de enseñanza	73
3. Gobierno y gestión: estructura y prácticas	77
4. La división del trabajo académico: la cátedra	80
4.1 El efecto clasificatorio de la disciplina de conocimiento: lo jurídico y lo no jurídico	81
4.2 El efecto clasificatorio del cargo	85
4.3 La dedicación al cargo	87
5. La etapa de "iniciación" en la docencia: el aprendizaje del rol	90
6. El efecto clasificatorio del concurso: el acceso a la docencia y la promoción en el cargo	96
Conclusiones	98

**Capítulo 4-**

La estructuración del discurso instruccional el plan de estudio y los programas de las materias	103
1. Códigos y significados	105
2. Los significados relevantes: el <i>curriculum</i>	109
3. El <i>curriculum</i> de la carrera de abogacía	111
4. El plan de estudio de la carrera de abogacía	113
4.1 Antecedentes históricos	114
4.2 Estructura del plan de estudio	117
4.3 Principales características del plan	119
5. Los programas de las materias	124
5.1 Modalidades de estructuración de los programas	125

5.2 El discurso instruccional que vehiculizan los programas	130
Conclusiones	134

**Capítulo 5-**

Los objetivos de la formación jurídica: los contenidos que los docentes se proponen enseñar	139
1. Los contenidos instruccionales de la formación jurídica	142
1.1 Los conocimientos priorizados: el 'saber' que pretenden transmitir	142
1.2 Las habilidades y destrezas: el 'saber hacer' que pretenden desarrollar	143
2. Modelos y cosmovisiones que orientan los objetivos planteados por los docentes	148
2.1 Los conocimientos privilegiados	149
2.2 Las habilidades privilegiadas	150
2.3 Las relaciones entre los conocimientos y las habilidades	151
3. Los atributos personales de los docentes y su relación con el discurso jurídico dominante	155
3.1 La influencia respecto a los conocimientos que seleccionan	155
3.2 La influencia respecto a las habilidades que seleccionan	158
Conclusiones	159

**Capítulo 6-**

El discurso instruccional y las prácticas pedagógicas: lo que acontece en las clases	165
1. El discurso instruccional privilegiado por los docentes: los saberes que transmiten y las habilidades que desarrollan	166
1.1 Las excepciones a las reglas privilegiadas	177
1.2 Consistencias e inconsistencias entre lo expresado y lo actuado	185
2. La práctica pedagógica en la Facultad: las reglas en acción	186
2.1 La 'jerarquía'	188

2.2 La regla de 'secuencia/ritmo': el tiempo nunca alcanza	206
2.3 La regla de 'criterio': lo oculto y arbitrario	208
Conclusiones	212

### Capítulo 7-

La visión de los protagonistas: lo que expresan los actores sobre la carrera.	219
1. La opinión de los docentes	220
2. La opinión de los estudiantes	230
3. La opinión de los egresados	239
Conclusiones	246

### Capítulo 8-

El mensaje educativo y su impacto en la conciencia del sujeto	249
1. Socialización profesional y conciencia	252
2. La formación especializada, un componente central de la profesión	255
3. Una descripción sociológica de la profesión jurídica	257
3.1 Características propias	257
3.2 Lo jurídicamente 'pensable': orden y coherencia	262
3.3 Lo jurídicamente 'impensable': la permeabilidad del derecho frente a la caótica realidad	266
3.4 Las competencias específicas	271
Conclusiones	277

### Capítulo 9-

Resultados de una búsqueda: reproducción en la socialización profesional	281
1. Reflexiones sobre las posibilidades y los límites del modelo teórico	282

1.1 Un punto de partida: exploración de la potencia analítica del modelo	283
1.2 Las aparentes inconsistencias del modelo: otro desafío a la imaginación sociológica	285
1.3 Un nuevo punto de partida: qué se podría hacer a partir del modelo	290
2. El cambio del discurso pedagógico en la carrera de abogacía: algunas reflexiones finales	292
2.1 Obstáculos provenientes del campo externo: la fuerza del statu quo	295
2.2 Obstáculos internos: los límites para una transformación eficaz	296
2.3 Las transformaciones posibles	299
2.4 Los prerequisites para el cambio del discurso pedagógico	304
Conclusiones: la resistencia del orden amenazado	308

### Anexo metodológico

La constitución del equipo de trabajo	311
El estudio de casos	313
Análisis cualitativo	314
a) Exploración en el campo profesional: las entrevistas a los abogados	314
b) Lo que acontece en las aulas: observación etnográfica de clases	315
c) El proceso de formación: entrevistas a docentes y grupo focal de estudiantes	318
d) Análisis documental	319
Análisis cuantitativo	319
Triangulación	321
Una nota final sobre la transcripción de citas: el manejo de la arbitrariedad	323

### Anexo estadístico

### Bibliografía

	327
	335

## Lista de Cuadros

<b>Cuadro N° 1:</b> Niveles de análisis, perspectiva objetiva y subjetiva	8
<b>Cuadro N° 2:</b> De micro a macro	16
<b>Cuadro N° 3:</b> Importancia asignada a los distintos conocimientos según opiniones de docentes y alumnos. Valores promedio	142
<b>Cuadro N° 4:</b> Importancia asignada por los alumnos y docentes a las habilidades cognitivo instrumentales. Valores promedio	144
<b>Cuadro N° 5:</b> Importancia asignada por alumnos y docentes a las habilidades de carácter expresivo. Valores promedio	147
<b>Cuadro N° 6:</b> Clasificación y enmarcamiento según niveles de análisis. Valores teóricos	291
<b>Cuadro N° 7:</b> Clasificación y enmarcamiento según niveles de análisis. Valores observados	291

## Lista de Figuras

<b>Figura N°1:</b> El dispositivo pedagógico y sus estructuraciones. Relaciones clave del modelo	22
<b>Figura N° 2:</b> Niveles en la construcción del <i>curriculum</i>	113
<b>Figura N° 3:</b> Estructura del plan de estudio de la carrera	118

## PREFACIO

El presente libro es el resultado de un proyecto compartido entre investigadores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En él convergen distintas líneas de investigación cuyo punto de confluencia está dado por una perspectiva teórica común, la sociológica. Tiene su origen en una circunstancia fortuita, si se quiere: la participación de un docente de Abogacía en un tribunal de concurso en la Escuela de Ciencias de la Educación. Este docente, comprometido en el proceso de autoevaluación académica de la Facultad de Derecho, toma contacto allí con una perspectiva de análisis en sociología de la educación que, a su criterio, podía aportar importantes elementos para la comprensión de los procesos que tienen lugar al interior de las instituciones educativas. Dicha perspectiva había comenzado a desarrollarse en nuestro medio a raíz de un intercambio académico, iniciado en 1995, entre profesores de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C., Basil Bernstein y algunos miembros de su equipo del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Dicho intercambio permitió la profundización del marco teórico de este autor, a la vez que la puesta en marcha de una importante experiencia académica. Por su parte, la instancia de autoevaluación institucional de la carrera de abogacía, iniciada en 1997, y el proceso de cambio curricular que ella trajo aparejado, abrieron un espacio de reflexión sobre la enseñanza jurídica, inédito en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.C., al cual la perspectiva de Basil Bernstein podía hacer contribuciones sustanciales. En síntesis, la cooperación entre los grupos de trabajo de Abogacía y Ciencias de la Educación surge, finalmente, de la confluencia de intereses de investigación recíprocos, tanto teóricos como prácticos, por parte de quienes son los coautores de este libro, y de las posibilidades que ofrece una perspectiva compartida, la que provee la sociología.

El análisis se limita a una institución en particular, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta decisión se funda en la utilidad que el estudio de caso tiene para ana-

lizar en profundidad un objeto complejo: las estructuras y los procesos que tienen lugar en organizaciones educativas de grandes dimensiones y largo arraigo, como son algunas unidades académicas de las Universidades de gestión estatal, entre las cuales la Facultad de Derecho de la U.N.C. se presenta como un caso paradigmático.

Un estudio de caso como el planteado resulta recomendable, además, porque permite dar cuenta del carácter específicamente histórico y situacional, tanto del fenómeno educativo en sí mismo, como de las explicaciones e interpretaciones que se realizan sobre él. Dentro de esta línea de pensamiento, Young (1971, p. 5) recomienda "los estudios de casos muy detallados" de instituciones educativas específicas, para "explorar los significados situacionalmente definidos en contextos institucionales que son tomados por dados". A través de ellos se puede "tratar como problemáticas las categorías curriculares, pedagógicas y evaluativas", sostenidas por los integrantes de la institución para, de esta manera, "dar cuenta de las realidades que emergen de la interacción de sus miembros".

Adoptando esa postura, en este libro problematizamos el conocimiento, o más precisamente, 'lo que cuenta como conocimiento' educativo, tratándolo como un objeto social, como una realidad que se construye en contextos institucionales particulares, en este caso, los encargados de la formación jurídica a nivel universitario.

Lo que es considerado y transmitido como conocimiento jurídico no es objeto frecuente de reflexión y autorreflexión por parte de quienes participan en la relación educativa, sino que resulta de la reproducción de categorías de conocimiento que son aceptadas acríticamente por docentes y alumnos. De ahí que uno de los caminos posibles, y quizá uno de los más fructíferos que puede tomar el estudio sociológico del conocimiento educativo, consista en "explorar cómo y por qué ciertas categorías dominantes persisten y cuál es la naturaleza de sus posibles vínculos con conjuntos de intereses y actividades, tales como los de los agrupamientos ocupacionales" (Young 1971, p. 6). La importancia de este tipo de investigación se torna más relevante aún cuando las categorías dominantes son las del conocimiento jurídico -dado el fuerte arraigo y el significado que

el derecho tiene en el contexto político y social- y cuando los grupos ocupacionales de que se trata son las profesiones jurídicas.

El propósito más amplio de este libro consiste en aportar datos empíricos que permitan reflexionar, sobre una base fáctica, acerca de un tipo de conocimiento y de socialización profesional cuyos significados y consecuencias a nivel de la sociedad y del sujeto son dados por supuestos, no cuestionados, ni cuestionables. Es nuestro objetivo ofrecer una descripción que contribuya a una mejor comprensión de los mecanismos de reproducción del discurso pedagógico dominante y algunas de sus posibles consecuencias, tanto en lo instruccional como en lo regulativo, para, a partir de ello, brindar elementos de discusión sobre las posibilidades de su transformación.

Nuestra perspectiva es sociológica, lo que significa que tomamos a lo jurídico y a lo pedagógico como objetos de estudio, no como marcos teóricos de análisis. Utilizamos fundamentalmente los aportes de Basil Bernstein y también los de Pierre Bourdieu; ambos se ajustan a nuestros intereses de investigación. A partir de las teorías de estos autores definimos el problema de estudio, recolectamos y analizamos datos y generamos nuestras propias interpretaciones.

A fin de evitar las limitaciones que impone la adopción exclusiva de una estrategia metodológica cuantitativa o cualitativa, optamos por combinar técnicas e instrumentos de ambas modalidades, adaptándolos a los objetivos que guían nuestra investigación. Esto exigió particulares esfuerzos para integrar los resultados obtenidos de distintas fuentes; aunque hizo posible abordar nuestro objeto tanto en extensión como en profundidad y realizar un efectivo proceso de triangulación, y avanzar con más seguridad en nuestras conclusiones e interpretaciones. De todos modos, la observación etnográfica de clases constituye la técnica metodológica privilegiada en este trabajo y los datos obtenidos mediante su utilización proveyeran el material del que se derivan los principales resultados.

Este libro es producto de la actividad de un equipo de trabajo multidisciplinario, cuyos integrantes poseen distintos orígenes y perfiles académicos, por haber transitado procesos de socialización diversos, en disciplinas tales como la sociología de la educación, la sociología jurídica, la pedagogía y la abogacía. Si bien esta composición heterogénea es pertinente para el tema investigado, trabajar en la intersección de varias disciplinas no ha sido un desafío menor que debimos enfrentar. A partir de nuestras identidades académicas y profesionales iniciales fue necesario realizar esfuerzos para converger en una mirada compartida del fenómeno analizado, un lenguaje común para comunicarnos, generar datos y poder 'leer' estos datos con reciprocidad de perspectivas, evitando la homogenización que elimina la riqueza resultante de la diversidad de puntos de vista.

La decisión de sostener nuestro propósito de cooperar para escribir un libro en colaboración, implicó la realización de intensos intercambios, desarrollados en incontables reuniones durante el prolongado período que se extendió desde la elaboración del proyecto hasta la publicación del texto final. Nos vinculamos de múltiples maneras: negociamos significados y responsabilidades; discutimos, acordamos y discordamos; conciliamos y disentimos; transmitimos ideas, conjeturas, sugerencias, advertencias, recomendaciones; compartimos deseos, temores, anhelos, críticas, aprehensiones, ansiedades, prejuicios y disgustos. Procuramos actuar racionalmente, aunque más de una vez nuestras emociones impidieron que fuésemos exitosos en tal intento. Lo cierto es que siempre, con nuestra práctica cotidiana, sustentamos el compromiso de conformar un grupo de trabajo que, entre sus resultados, produjo y consolidó fuertes lazos de amistad. La energía y el tiempo que invertimos en todo esto, se vieron plenamente recompensados, no sólo por la producción de un texto compartido y el fortalecimiento de lazos personales, sino, además, por un resultado ciertamente más invisible, como es la construcción de una identidad colectiva. Todo esto significó para nosotros, en alguna medida, un proceso de transformación, una suerte de 'resocialización', que nos llevó a ser distintos, a modificar nuestra manera de ser, de pensar y de actuar individual y grupalmente.

Debemos destacar que los resultados de este trabajo conjunto, tanto en el orden personal como institucional, han sido posibles gracias a la inestimable colaboración de Adriana Tessio Conca, Silvana Begala y María Teresa Bossio quienes, como integrantes permanentes de nuestro equipo, han participado en todas las etapas del proyecto, incluyendo la coautoría de dos capítulos. Muchas de sus ideas están presentes en la trama del texto o pueden ser identificadas en algunos párrafos. Sus reflexiones críticas, basadas en sus conocimientos específicos y especialmente nutridas en su experiencia como observadoras de las clases durante la etapa de recolección de datos, contribuyeron de manera significativa al desarrollo y ajuste de lo que en algún momento fueron meras especulaciones teóricas e hipótesis o conjeturas.

En gran medida este trabajo fue factible gracias al apoyo recibido de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de un subsidio del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT)<sup>1</sup> y de un subsidio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)<sup>2</sup>.

Para finalizar, una breve referencia a la organización del texto. Lo hemos dividido en nueve capítulos que, si bien guardan una coherencia entre sí, pueden ser leídos de manera independiente. El primero constituye una introducción teórica que sintetiza los elementos del marco conceptual de Basil Bernstein que sirven de base a nuestra investigación y son utilizados en los capítulos subsiguientes. El segundo se refiere, conceptualmente, al discurso jurídico y al discurso pedagógico predominantes en la carrera y las relaciones entre uno y otro. En el tercero abordamos el contexto en que tiene lugar la relación pedagógica; describimos las características distintivas de la estructura y el funcionamiento de la agencia transmisora, es decir, las prácticas de organización propias de dicha agencia. El cuarto capítulo se ocupa del *currículum* de la carrera. El siguiente está dedicado a los objetivos que plantean los docentes para las asignaturas que dictan y cuál es la visión de los estudiantes respecto a esta cues-

1 Subsidio BID 802/OC-AR PICT N° 02-03720.

2 Subsidio PIP N° 0393/98.

ción. En el sexto capítulo analizamos las prácticas pedagógicas de los profesores; la base de este análisis son los registros de las observaciones de clases que realizamos durante el trabajo de campo. Este capítulo tiene dos partes, una dedicada al discurso instruccional, la otra al discurso regulativo. En el séptimo recogemos las opiniones de los docentes, los estudiantes y algunos profesionales respecto a la enseñanza jurídica en la Facultad y la relación de ésta con el campo profesional. El octavo da cuenta de nuestras interpretaciones sobre la socialización del futuro abogado en el curso de la carrera y lo que ella genera. Finalmente, el último capítulo contiene algunas reflexiones sobre dos temas, que desde el comienzo fueron parte central de nuestro interés al investigar la problemática abordada: el primero alude a las potencialidades y los límites que ofrece la teoría de Bernstein cuando se trata de analizar el proceso educativo en el nivel superior del sistema; el segundo se refiere a las posibles alternativas de modificación y cambio de ese doble mecanismo de control social que es la enseñanza jurídica. Incluimos dos anexos, uno está dedicado a la metodología de investigación utilizada; el otro incluye cuadros con datos estadísticos.

## AGRADECIMIENTOS

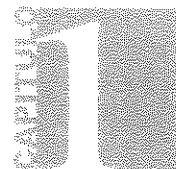
Queremos agradecer a las instituciones que en distintos momentos, de modo directo o indirecto, permitieron, con su apoyo financiero iniciar y dar continuidad a una línea de investigación de la que este trabajo es uno de sus resultados. En particular a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y a CONICET. Además, son merecedores de nuestro agradecimiento el ex Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Córdoba (CONICOR), *The British Council* y la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.C., por el apoyo que los miembros de este equipo recibieron para dar comienzo a líneas de investigación complementarias.

Nuestro particular reconocimiento a Adriana Tessio Conca, María Teresa Bossio y Silvana Begala por el compromiso, continuidad y responsabilidad puestos de manifiesto en cada una de las tareas que realizaron. Silvana contribuyó además, de manera singular, en la ardua tarea de revisión, edición y corrección del borrador final y la versión definitiva de este libro.

Agradecemos, asimismo, a Ricardo Sarnago, Marcela Pacheco, María Eugenia Gómez del Río, Lucrecia Bianco, Ana Paula Casih, Ingrid Vago, Tania Vaca Narvaja y María Elena Busleiman y su equipo, quienes en diversos momentos y sobre todo en las etapas iniciales, participaron en la discusión de las estrategias metodológicas y en la recolección de los datos.

Nuestro especial agradecimiento a los docentes de la Facultad de Derecho; ellos son los principales protagonistas de este estudio. Debemos destacar su excelente predisposición a ser entrevistados y a permitir la presencia de observadores en sus clases. Lamentamos no poder consignar sus nombres, dado nuestro compromiso de confidencialidad hacemos extensivo nuestro agradecimiento a los estudiantes que participaron en los grupos focales y a los egresados que aceptaron ser entrevistados en la etapa inicial de la investigación.

La colaboración obtenida ratifica y consolida nuestra convicción que la tarea de investigación sólo puede llevarse a cabo y resulta fructífera cuando se conjugan la voluntad de trabajo y el compromiso de quienes la realizan, con el apoyo institucional y la colaboración personal de los actores involucrados.



## Un marco teórico para el análisis de la socialización profesional: el caso de la abogacía

El objetivo de este capítulo es presentar los elementos teóricos de la propuesta de Basil Bernstein que han servido de marco para nuestra investigación sobre la formación del abogado. Su carácter es meramente introductorio, ya que cada uno de los elementos tenidos en cuenta aquí será desarrollado de manera más detallada en los trabajos que contiene este texto.

Antes de ingresar de lleno en el tema, nos parece importante aclarar algunos puntos sobre la perspectiva de Bernstein.

- Se trata de un análisis sociológico de un problema pedagógico. Es necesario tener esto presente para evitar algunos malos entendidos, provocados generalmente por el uso que muchos pedagogos hacen de los modelos teóricos de Bernstein. Estos modelos no son propuestas para la práctica pedagógica, como pretenden algunos; son instrumentos conceptuales para analizar sociológicamente esa práctica, considerada "como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales" (Bernstein 1998, p.35). Su objetivo no es resolver los problemas de la práctica pedagógica, sino poner en evidencia los condicionamientos sociales de dicha práctica, las contradicciones subyacentes y su impacto en la conformación de la conciencia del sujeto socializado. Debemos recordar que, desde la perspectiva de Bernstein, las prácticas pedagógicas son formas sociales y, como tales, no son totalmente independientes de la distribución del poder y los sistemas de control vigentes en la sociedad<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Al respecto, puede resultar muy ilustrativo revisar la Introducción de Bernstein a la segunda edición del volumen 3 de *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*.

- Los modelos de referencia son muy abstractos y han sido elaborados para "describir las prácticas de organización, las prácticas discursivas y de transmisión constitutivas de toda acción pedagógica y mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva"(Bernstein 1998, p.35). En consecuencia, estos modelos no tienen carácter prescriptivo, y tampoco sirven para evaluar, ni la acción pedagógica ni las agencias en las cuales ella tiene lugar.
- El potencial analítico de dichos modelos ha sido poco explorado en el análisis de la educación superior. Por ello, nuestro trabajo pretende, entre otras cosas, avanzar en esa exploración y aportar algunos elementos para verificar la pertinencia de la teoría para el estudio de los procesos de transmisión de contenidos en la Universidad.
- Cabe señalar, también, que el trabajo de Basil Bernstein representa uno de los esfuerzos más significativos entre los sociólogos de la educación contemporánea por superar la brecha existente entre los enfoques micro y macrosociológicos. Su propuesta apunta a dilucidar una cuestión relacionada con la naturaleza misma de lo social: cómo la estructura social, el afuera, interviene en la conformación de la conciencia, el adentro, y éste en la configuración de aquél. Una pregunta que, como dice Cox en el prólogo de "Poder, Educación y Conciencia"<sup>2</sup>, está en la base de la sociología de Bernstein y surge del diálogo de éste con la teoría de Durkheim. Se trata, por otra parte, de una cuestión que está en el centro de los debates actuales en la teoría sociológica.

Dado el objetivo de esta contribución, no cabe esperar una perspectiva crítica de las propuestas de Bernstein, aunque hay suficiente material para ingresar en este terreno. Intentamos, más bien, exponer tan fielmente como sea posible el contenido de dichas propuestas, siendo plenamente conscientes de que no resulta sencillo cumplir con este propósito debido a la complejidad que las caracteriza y al particular estilo de Bernstein para expresar su pensamiento.

<sup>2</sup> Bernstein, 1990.

## 1. Supuestos y conceptos centrales del modelo teórico

Todos los trabajos de Bernstein, en cualquiera de las etapas de evolución de su pensamiento, descansan sobre un conjunto de supuestos que expresan sus opciones epistemológicas e ideológicas fundamentales. Simplificando de manera extrema el complejo pensamiento del autor, podríamos decir que el principal supuesto de sus planteos teóricos tiene que ver con el papel que le asigna a la clase social, un concepto no demasiado explicitado en su obra, que él relaciona de manera directa con la distribución del poder y la división del trabajo en la sociedad. Para Bernstein, el origen de los códigos está en las relaciones de clase, las cuales, gracias a la mediación del código, determinan las relaciones de comunicación y, finalmente, la conciencia del sujeto. Esta cadena de determinaciones tiene, en principio, carácter axiomático (esto es más evidente en la primera etapa de construcción de su propuesta), y todo su esfuerzo de reflexión teórica y de investigación empírica está orientado a descubrir los procesos mediante los cuales esas relaciones de clase se traducen en relaciones de comunicación y en estructuras mentales. Se trata de un supuesto básicamente reproductivista, que no considera problemática la coerción estructural, sino que la da por sentada, aunque admite la posibilidad de resistencia y de cambio. Aplicada esta idea general a la acción pedagógica, se advierte con cierta claridad que las relaciones de clase determinan el 'código de conocimiento educacional', y que éste actúa como el principio que gobierna todos los sistemas de mensajes dentro de la escuela (el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación). Si tenemos en cuenta que, para Bernstein, las relaciones de clase son una manifestación de la división del trabajo (tanto material como simbólico), se puede advertir que todos los procesos que tienen lugar al interior de las instituciones educativas están estrechamente relacionados con la división del trabajo y, en última instancia, con la distribución del poder en la sociedad. Dicho en otros términos, esos procesos dependen, en cierta manera, de estos factores estructurales.

Si atendemos al aparato conceptual, la propuesta de Bernstein consta, según sus propias expresiones, de un número relativamente pequeño de conceptos, con base en los cuales elabora una serie de modelos analíticos, la mayoría de ellos de elevado nivel de abstracción, cuyo objetivo es "des-

cribir las prácticas de organización, las prácticas discursivas y de transmisión constitutivas de toda acción pedagógica y mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva" (Bernstein 1998, p.35). A su criterio, la sociología tiene mucho de metateoría y pocos aportes en cuanto a "principios específicos de descripción"; es necesario, en consecuencia, llenar este vacío creando modelos capaces de generar descripciones específicas que permitan "entender de qué manera los sistemas de conocimiento llegan a formar parte de la conciencia". Hacer esta importante contribución a la sociología contemporánea es, en definitiva, el objetivo final de su ambicioso proyecto.

Los conceptos centrales de la propuesta teórica de Bernstein son tres: código, clasificación y enmarcamiento. Todo gira alrededor de ellos, cualquiera sea el nivel de análisis<sup>3</sup> de que se trate y cualquiera sea el "modelo de descripción" creado para comprender una cuestión concreta. Los tres forman parte, explícita o implícitamente, de cada uno de esos modelos, y solamente pueden ser distinguidos desde una perspectiva estrictamente analítica. El resto son conceptos derivados o adoptados (y "adaptados") de otras propuestas teóricas, entre las que cabe mencionar, en primer lugar, las de Durkheim, a quien él reconoce como su principal maestro e inspirador. Los conceptos de clasificación, solidaridad orgánica y mecánica, orden moral, división social del trabajo, entre otros, que provienen de la sociología durkheimiana, son un componente fundamental de su propuesta teórica. Otro referente es Bourdieu. A pesar de su inocultable rivalidad con él y las críticas sutiles (y no tan sutiles, a veces) que le dirige, Bernstein utiliza con frecuencia dos conceptos incorporados a la jerga sociológica por el conocido sociólogo francés: el de campo y el de prácticas. También algunos aportes de Marx constituyen un componente importante de los modelos bernsteinianos; nos referimos, fundamentalmente, al concepto de ideología (y su relevancia en la conformación de la conciencia) la concepción sobre la estratificación social y el sistema de

3 Bernstein distingue tres niveles de análisis: el macroinstitucional, que se interesa por los orígenes y la distribución de los principios dominantes de interpretación (códigos); el de la transmisión, que corresponde al análisis sustantivo de las agencias transmisoras, su estructura y las prácticas predominantes en ellas; y el textual, que se refiere a la producción de *textos* específicos por parte del sujeto (Bernstein, 1977, pp. 23-27).

poder. Por último, la sociolingüística es para Bernstein un punto de referencia permanente. La analogía del dispositivo pedagógico con el dispositivo lingüístico, la concepción de las reglas del dispositivo, la idea de discurso, etc., derivan de su interés por ese campo del conocimiento que marcó una impronta importante en sus primeros trabajos, orientados a estudiar la socialización familiar de niños provenientes de diferentes clases sociales. Hay que reconocer, sin embargo, que en su obra más reciente abandona en cierta medida esa perspectiva y dirige todo su esfuerzo a elaborar "modelos de descripción" que permitan comprender el proceso de transmisión de la cultura en el nivel del sistema educativo formal. El concepto de *dispositivo pedagógico* y su estructuración adquiere en esta etapa una importancia crucial.

Debido al carácter relativamente circular de la teoría (cosa que Bernstein no admitiría, por cierto), resulta un poco difícil hacer alusión a cualquiera de los tres conceptos centrales ya mencionados (código, clasificación y enmarcamiento) sin relacionarlos entre sí, y con las ideas de clase social, poder y control. Como veremos más adelante, el código tiene una estrecha relación con la clase social, la clasificación con el poder y el enmarcamiento con el control social. Curiosamente, en ninguna de sus obras Bernstein se toma el trabajo de explicitar el sentido que asigna a cada uno de estos conceptos (clase social, poder y control), a pesar de que, como buen sociólogo, es perfectamente consciente de los diferentes significados que pueden tener en función de la perspectiva teórica que se adopte. Y es más curioso aún porque los tres conceptos juegan un papel central en su teoría. Cristian Cox (1986), uno de sus alumnos más destacados, al menos entre los latinoamericanos, sostiene que el concepto de poder tendría en Bernstein una acepción similar a la que tiene en Marx o en Durkheim, mientras que el de control aludiría al poder en sentido weberiano. Por otra parte, cuando Bernstein habla del poder no se sabe si se refiere al poder de una clase social, de un grupo o de una categoría social. Igualmente impreciso es el concepto de clase. En sus trabajos empíricos diferencia entre clase media y clase trabajadora, pero no se advierte con claridad la forma en que operacionalizó este concepto; algo similar ocurre cuando distingue entre clase media nueva y tradicional, o entre fracciones de la clase media. Pasa otro tanto con el concepto de ideo-

logía. Al respecto (Bernstein 1998, p.48) dice: "La ideología, a mi parecer, es una forma de establecer relaciones. No es un contenido, sino un medio de establecerse y realizarse las relaciones." Estas imprecisiones, el alto nivel de abstracción de sus conceptos y la relativa oscuridad de su lenguaje, son algunas de las frecuentes y múltiples críticas que se hacen a Bernstein. Quizá debido a esto, una constante en su obra es el espacio que siempre dedica a refutar a sus críticos.

En lo que sigue trataremos de aclarar qué entiende Bernstein por código, clasificación y enmarcamiento, lo cual permitirá comprender el resto de los planteos generales del autor. A partir de allí seleccionaremos el conjunto de conceptos que han servido más específicamente para el trabajo empírico; como afirmamos antes, esos conceptos serán objeto de un desarrollo más detallado en cada una de las contribuciones que configuran esta obra.

### 1.1 Código

Para Bernstein (1990, p.49), la definición de *código* es fundamental porque a partir de ella espera poder generar todas sus tesis posteriores.

"El código es un principio regulador [de las experiencias del sujeto] que se adquiere tácita e informalmente; no se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo que se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. No se puede enseñar un código. Se infiere a partir del habla. [...] Son esencialmente principios semántico/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas. Pero estas últimas a su vez retroalimentan la especialización semántica creada por el código. Esta relación de retroalimentación sirve para proyectar claridad sobre el significado, y objetivarlo, lo cual conduce a otro avance en la exploración de los mensajes del código."

Una vez adquirido, el código se constituye en un dispositivo de posicionamiento del sujeto; regula lo que uno piensa, el modo de ser y cómo se ocupa el lugar en el que se está. Quien posee el código puede generar

en toda ocasión, de manera espontánea, lo que vale como conducta aceptable.

Se podría decir que la idea de código en tanto principio regulador de la conducta del sujeto, sin ser exactamente lo mismo, tiene cierta semejanza con el *habitus* de Bourdieu<sup>4</sup>, aunque Bernstein se niegue a aceptarlo pues considera que se trata de conceptos diferentes. Lo traemos a colación, sin embargo, porque pensamos que en ambos casos se trata de disposiciones profundas y duraderas, adquiridas tácitamente en el proceso de socialización, que dirigen toda la conducta del sujeto/agente.

Los códigos son principios de selección y combinación, dice Bernstein. Seleccionan e integran *significados relevantes, formas de realización* de esos significados y *contextos evocadores*. Esta formulación corresponde al nivel micro (interaccional); podemos producir un desplazamiento de estos conceptos al nivel macro (institucional). Al hacerlo, obtenemos lo siguiente: los significados se transforman en *prácticas discursivas*, las realizaciones en *prácticas de transmisión* y los contextos en *prácticas de organización*<sup>5</sup>. Para poder derivar relaciones empíricas a partir de todos estos conceptos -que traducen la idea de código en los diferentes niveles de análisis-, Bernstein propone una reescritura de los mismos, produciendo un segundo tipo de desplazamiento: de la perspectiva objetiva a la subjetiva. Así, los *significados relevantes* se traducen en *orientaciones hacia los significados*, los *contextos evocadores* en *prácticas de interacción especializadas* y las *formas de realización* en *producciones textuales*. Con esta estrategia intenta poner en evidencia la forma en que lo macro se integra con lo micro en su propuesta (Bernstein 1990, p.56) y de qué manera lo estructural (objetivo) se manifiesta en la conciencia (subjetivo). El Cuadro N° 1 puede ayudar a comprender estos planteos generales.

<sup>4</sup> Es importante señalar que el concepto de *habitus* fue acuñado por Durkheim para referirse a una "actitud del alma", a un aspecto de nuestro "ser moral", en una obra editada en 1939, disponible en español. Ver E. Durkheim (1992, p.57).

<sup>5</sup> Bernstein, 1998, p. 138. Ver también Bernstein, 1996, p. 51.

Cuadro N° 1: Niveles de análisis, perspectiva objetiva y subjetiva

Código	Objetiva		Subjetiva
	Nivel institucional (Agencia transmisora)	Nivel Interaccional	Sujeto/agente
Significados	Prácticas discursivas	Significados relevantes	Orientación hacia los significados
Realizaciones	Prácticas de transmisión	Formas de realización	Producciones textuales
Contextos	Prácticas de organización	Contextos evocadores	Prácticas interactivas especializadas

Veamos qué entiende Bernstein por significados, realizaciones y contextos.

#### a) Los significados

Los códigos tratan esencialmente de significados, de combinación de significados (Bernstein 1990, p. 54);

"[. . .] son un principio semiótico, no un principio lingüístico; son transportados por el lenguaje, pero no hallan su origen en éste. Encuentran su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierta en transmisor de los códigos. Por tanto, resulta muy importante demostrar las relaciones de poder intrínsecas a los significados relevantes [. . .]. Significados relevantes serán definidos como relaciones referenciales *privilegiadas* y *privilegiadas*. Y el significado del significado es dado por el contexto."

Dicho en otros términos, los significados relevantes son los significados considerados legítimos en un contexto dado. Hay un nexo entre código y contexto; diferentes contextos producirán diferentes códigos. Los códigos son los encargados de asegurar que ciertos significados sean *privilegiados* en un contexto dado. Pero esos significados también pueden ser *privilegiados*, confieren poder discursivo y *status* al hablante. La definición del significado legítimo es una cuestión de poder, por lo tanto, pertenece al sistema *clasificadorio*, y como tal, es una función de las relaciones

entre contextos. Lo que es privilegiado, los significados que son privilegiados en un contexto determinado son, en cambio, una función del sistema de control *dentro* de ese contexto; se relacionan, por lo tanto, con el *enmarcamiento*. Bernstein lo expresa de la siguiente manera, tomando como ejemplo una situación que él estaba protagonizando como conferencista:

"[. . .] los significados ofrecidos aquí, en esta sala, pueden ser considerados privilegiados, en el sentido que el discurso es un lenguaje más bien extraño, no disponible para todo el mundo. Nos guste o no, por el hecho de estar aquí reunidos nos estamos, en cierto modo, privilegiando mutuamente, aunque las fuentes de esta situación proceden del exterior, de la estratificación de la sociedad. Y esas fuentes son exactamente aquellas en que *privilegiante* siempre será *relaciones entre*. Pero si es siempre *relaciones entre*, entonces privilegiante pertenece al sistema clasificatorio. Y lo que es privilegiado, los significados que son privilegiados, son una función del sistema de control en este contexto. En un contexto compuesto de personas, uno tiene sus disposiciones de control, no de poder, sino de control. De modo que eso es enmarcamiento. Las relaciones de control establecen, en este contexto, los tipos de significados que estoy ofreciendo; las relaciones de control son aquí de fuerte enmarcamiento. Si aquí tuviéramos enmarcamiento débil, mis significados serían muy diferentes. Todavía nos hallaríamos en una situación de generar significados privilegiados, aunque lo que fuese privilegiado será una función del enmarcamiento" (1990 p.55).

#### b) Las 'formas de realización'

Las 'formas de realización' de los significados son los procedimientos mediante los cuales esos significados son hechos públicos por medio del lenguaje, los gestos, las posturas, etc. La realización equivale al *cómo*, tiene que ver, en consecuencia, con la selección del principio de comunicación. "El cómo se ocupa de la articulación de los significados, su puesta en palabras, selección del vocabulario, selección de la sintaxis, selección de gestos, selección de distancias. El cómo es el principio de comu-

nicación" (Bernstein 1990, p. 53), se trata, por lo tanto, de enmarcamiento. Así como la definición de los significados (privilegiados y privilegiantes) es una función del poder, la definición de las formas de realización son una función del control. La realización tiene que ver con la comunicación, por lo tanto, es una función del *enmarcamiento*, de las relaciones *dentro* de un contexto.

### c) Los contextos

Por último, los 'contextos evocadores' son los ámbitos de realización de los significados relevantes.

"El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse. Cuáles no. La postura corporal que se adopta. De modo que diferentes contextos producirán diferentes códigos, que, entonces, actuarán selectivamente sobre los significados y las realizaciones. De modo que hay un nexo entre códigos y contexto. Determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes" (Bernstein 1990, p.51).

Para cada contexto hay significados legítimos y formas de realización apropiadas.

En síntesis, la adquisición del código implica, para Bernstein, tener la posibilidad de identificar (reconocer) los significados que son relevantes en un contexto determinado y poder comportarse adecuadamente en ese contexto (realización); en otros términos, implica haber incorporado la 'regla de reconocimiento' y la 'regla de realización'. La socialización exitosa se traduce, en definitiva, en que el sujeto es capaz de tener la conducta que se considera apropiada, legítima, en un contexto determinado, gracias al dominio de las reglas de reconocimiento y las reglas de realización que son inherentes a las diferentes modalidades del código. Bernstein alude a la conducta apropiada en términos de 'producción textual'.

"[...] el texto es la forma de la relación social hecha visible, palpable, material. Es posible recuperar la práctica interactiva especializada original a partir del análisis de su(s) texto(s) en su contexto. Es más, la selección, creación, producción y modificación de los textos son los medios en los que se revela, reproduce y cambia el posicionamiento de los sujetos" (1993, p.28).

La conducta apropiada es el 'texto' correcto en un sistema de interacción concreto, es decir en un contexto.

## 1.2 Clasificación

El concepto de *clasificación*, tomado por Bernstein de la obra de Durkheim sobre la división del trabajo en la sociedad, se vincula con el poder: poder para definir categorías y para establecer límites entre ellas. Es un principio regulador de las relaciones entre categorías; no determina una categoría, sino sus relaciones con otras categorías; es un atributo de la relación *entre* categorías. La clasificación es, en consecuencia, una función de la distribución del poder, regula una particular división del trabajo social y la distribución jerárquica de las posiciones (categorías) en esa división. Estas categorías pueden ser agencias, agentes, discursos, prácticas; cada una de ellas posee una 'voz' y un 'mensaje'. La voz correspondiente a la categoría 'juez', por ejemplo, es diferente de la que le corresponde a la de 'profesor universitario'. [Aunque Bernstein no lo dice, se podría asociar la idea de 'voz' al concepto de *status* y la de 'mensaje' al de rol]. A esas voces van asociados diferentes mensajes, cuya definición depende del sistema de control, por lo tanto es una función del *enmarcamiento*, como veremos más adelante. Según Bernstein (1993), las relaciones de poder son las que establecen la 'voz' de una categoría, fijan necesariamente hitos de demarcación y procedimientos, y reglas de reconocimiento. Las *reglas de reconocimiento* crean los medios para distinguir, y por lo tanto para reconocer, el carácter especial que constituye un contexto.

A todo sistema de clasificación Bernstein le asigna dos valores, fuerte (+C) y débil (-C). Una clasificación fuerte implica un aislamiento fuerte entre categorías, crea categorías claramente delimitadas (que gene-

ran prácticas muy especializadas) y un espacio para el desarrollo de una identidad también especializada (es imposible confundir a un juez con un profesor universitario, siguiendo con el ejemplo dado). Una clasificación débil, en cambio, supone lo contrario: aislamiento débil entre categorías, lo cual da lugar a categorías menos especializadas (y prácticas igualmente poco especializadas), con límites difusos entre ellas; las categorías se mezclan y las diferentes voces se confunden entre sí. Las relaciones entre categorías dependen de la fuerza de la clasificación, de la fuerza del aislamiento. Cuando esta fuerza cambia, se modifica la relación entre las categorías.

La clasificación también puede tener valores internos y externos. Los valores internos se refieren a las relaciones entre categorías dentro de un contexto específico (si la clasificación interna es fuerte, la categoría auxiliar de la docencia, por ejemplo, es claramente distinta de la categoría profesor dentro de la Universidad). Los valores externos tienen que ver con las relaciones entre categorías correspondientes a diferentes contextos. Los valores fuerte y débil, interno y externo, varían independientemente, de modo que una clasificación interna fuerte, puede estar asociada a una clasificación externa débil.

Como la clasificación es una función del poder, la fuerza de la clasificación refleja los principios de la división del trabajo y la naturaleza de la jerarquía; establece, en el nivel objetivo, el orden y quién es el dueño de ese orden, tanto dentro de un contexto como entre diferentes contextos. En la clasificación fuerte, los principios y la jerarquía se hacen explícitos; en consecuencia, las relaciones de poder son también explícitas. En la clasificación débil ocurre lo contrario, son implícitas, latentes.

### 1.3 Enmarcamiento

Bernstein se inspira en el interaccionismo simbólico para construir este concepto. El enmarcamiento se vincula con el control, del mismo modo que la clasificación lo hace con el poder. En toda división social del trabajo, las relaciones sociales, que generan una determinada forma de contexto comunicativo, están sometidas a control. "El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relacio-

nes sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes" (Bernstein 1993, p.48). Provee el modo de realización de un discurso; regula la forma en que será hecho público un mensaje y la naturaleza de las relaciones que son inherentes a ese mensaje; provee, en síntesis, las reglas de realización. Estas regulan la creación y producción de las relaciones internas especializadas de un contexto determinado. El enmarcamiento se refiere, en definitiva, a la localización del control sobre las reglas de comunicación, las que deben ser aprendidas antes de que uno pueda operar en el enmarcamiento. No hay una transmisión explícita de estas reglas, hay que deducirlas del contexto de la relación, hay que 'hallarlas', están implícitas en la relación. Una vez adquiridas se convierten en reglas de competencia comunicativa. Quienes han adquirido tales reglas están en condiciones de producir el texto adecuado porque dominan la regla de realización; al incorporar el principio de enmarcamiento y las reglas de realización que son inherentes a él, se produce la adquisición del 'mensaje' legítimo que anuncia, que realiza una 'voz' en un contexto determinado.

Al igual que la clasificación, el enmarcamiento puede tener valores fuertes y débiles, que varían independientemente. Los valores fuertes sitúan las fuentes de control de la comunicación en el transmisor del mensaje; los valores débiles lo hacen en el adquirente. En el caso de la relación pedagógica importa quién ejerce el control sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios del conocimiento que será adquirido; cuando es fuerte sitúa el control en el transmisor, es decir en el docente, mientras que cuando es débil lo pone más bien en el adquirente, el estudiante en este caso. En los contextos donde predomina un enmarcamiento débil la fuente de control no es explícita sino latente. Las relaciones sociales en este tipo de contextos pueden ser altamente manipuladoras. Bernstein llama la atención sobre esto cuando se refiere a la 'pedagogía invisible'. En las instituciones educativas, el enmarcamiento regula la práctica pedagógica, o sea, el cómo se transmite, mientras que la clasificación regula qué se transmite, es decir, el *currículum*. El principio de comunicación selecciona la secuencia, el ritmo y los criterios de la comunicación pedagógica. Muchas veces el enmarcamiento débil (-E) enmascara el poder, crea la ilusión de que el espacio de comunicación es absolutamente nego-

ciable, pero ése nunca puede ser el caso porque los transmisores son una categoría especializada diferente. En la práctica pedagógica, el control crucial es el ejercido, precisamente, sobre el ritmo y la tasa de adquisición esperada.

El enmarcamiento también puede tener valores externos e internos. "[...] el carácter externo se refiere a los controles sobre la comunicación exterior al contexto pedagógico que se introduce en la comunicación pedagógica en el seno de ese contexto" (Bernstein 1998, p.46) (por ejemplo, cuánto del conocimiento adquirido en un contexto no escolar es admitido como conocimiento escolar). El valor interno alude al control sobre las comunicaciones de la práctica pedagógica.

Expresando en términos formales lo dicho sobre los valores de clasificación y enmarcamiento, tendríamos:  $\pm C^ie \pm E^ie$  (donde:  $\pm C$  es valor fuerte o débil de clasificación;  $\pm E$  es valor fuerte o débil de enmarcamiento;  $i$  valor interno (fuerte o débil);  $e$  valor externo (fuerte o débil). La combinaciones posibles de estos valores dan lugar a una compleja matriz de relaciones que comprende 16 tipos de contextos comunicativos diferentes, unos más viables que otros, por cierto. Cualquier contexto comunicativo puede ser ubicado en alguna de estas celdas en función de los valores de  $C$  y de  $E$  que predominan en él.

#### 1.4 El código y sus modalidades

Ahora estamos en condiciones de entender más acabadamente el concepto de código, sus modalidades, sus relaciones con el poder y el control y la forma en que el nivel macro (macroinstitucional) se traduce en el nivel micro (producción textual). En el código se reúnen el poder y el control; ambas categorías se distinguen analíticamente, pero en el plano empírico están imbricadas entre sí. El poder provoca rupturas, produce marcadores en el espacio social, operá sobre relaciones entre categorías, establece relaciones legítimas de orden social. El control regula la comunicación, establece formas de comunicación legítimas, adecuadas a las diferentes categorías. Transmite las relaciones de poder dentro de cada categoría y socializa al individuo en esas relaciones. Vehiculiza el poder de reproduc-

ción y el potencial para su modificación. En la medida que se adquieren los principios de comunicación, uno es socializado en los principios de clasificación. El control se refiere a la práctica de una categoría. Son las reglas de comunicación por medio de las cuales una categoría se relaciona con otra.

El aprendizaje del código implica la adquisición de los principios de clasificación y enmarcamiento y, por ende, de las reglas de reconocimiento y de realización. La *regla de reconocimiento* (clasificación) permite diferenciar los contextos y los significados relevantes a ese contexto; lo capacita a uno para escoger el significado relevante en la ocasión relevante. La *regla de realización* (enmarcamiento) permite seleccionar las prácticas adecuadas para ese contexto, lo que se espera del sujeto en ese contexto; lo ayuda a uno a escoger la comunicación o la práctica relevante. Estas reglas subyacen a todas las relaciones. Son muy complejas y difíciles de explicar, pero cada uno sabe cuándo ellas son violadas. Definen lo que vale como conducta aceptable. La socialización en un código es la conformación de la conciencia en una ideología, dice Bernstein.

Las modalidades del código están determinadas por los valores de clasificación y enmarcamiento. De acuerdo a las reglas de clasificación y enmarcamiento de la agencia transmisora, Bernstein define dos modalidades, *código elaborado* y *código restringido*. El código elaborado

"[...] se caracteriza por un orden de significación universalista, cuyos principios y operaciones son hechos explícitos y que, estando desligado del contexto, da al hablante una posibilidad de distanciamiento y, por tanto, de reflexividad; los hablantes de un código elaborado tienden a ser conscientes de las diferencias individuales y a tener roles menos formalizados." (1990, p.147)

#### El código restringido

"[...] se caracteriza por un orden de significación particularista, en el que los principios y operaciones son mantenidos

implícitos dado que las significaciones estrechamente ligadas al contexto no requieren de mucha verbalización; los hablantes de un código restringido tienden a tener roles comunitarios y no son muy conscientes de las diferencias individuales." (1990, p.148)

Para Bernstein, la oposición entre ambas modalidades del código, restringida y elaborada, es una oposición entre modalidades de solidaridad social engendradas por la clase social. Un *código elaborado* corresponde a la solidaridad orgánica (el yo predomina sobre el nosotros, los principios de diferenciación sobre los de identidad); un *código restringido* corresponde a la solidaridad mecánica (el nosotros predomina sobre el yo, los principios de identidad o similitud sobre los de diferenciación).

El siguiente cuadro propuesto por Bernstein (1998, p.138) en uno de sus últimos libros sirve para ilustrar cómo él concibe las relaciones entre los principales conceptos de su propuesta y el desplazamiento de lo micro a lo macro.

Cuadro N° 2: De micro a macro

Prácticas	Interactivo	Institucional	Modalidades de Código
	Significados relevantes (Reglas de reconocimiento)	Discursos	Principios de clasificación (Poder)
	Formas de realización (Reglas de realización)	Transmisión	Principios de enmarcamiento (Control)
	Contextos evocadores	De organización	Clasificación y Enmarcamiento

## 2. Los códigos del conocimiento educacional

Desde la perspectiva de Bernstein, los códigos del conocimiento educacional comprenden tres sistemas de mensajes: el *currículum*, la pedagogía y la evaluación. Los tres forman un todo y deben ser tratados como un todo. Trata de demostrar que la organización selectiva (*currículum*), la transmisión (pedagogía) y la evaluación del conocimiento están íntimamente relacionadas con los patrones de autoridad y de control social. Las disputas en torno al *currículum* son, en consecuencia, disputas o conflictos entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto, tienen carácter moral (Bernstein 1977, p.81).

### 2.1 El *currículum*

La definición de *currículum* tiene en Bernstein dos elementos principales: contenidos y tiempo. Dice al respecto "definiré un *currículum* en términos del principio por el cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son puestos en una relación especial unos con otros" (Bernstein 1977, p.79). La cuestión de las relaciones entre estos dos elementos -tiempo y contenidos- adquiere un significado fundamental porque da lugar a diferentes tipos de *currícula*.

La primera relación que interesa es la que se establece entre el tiempo y el contenido. Todo *currículum* implica unidades de tiempo en las cuales son desarrollados determinados contenidos. A la transmisión de algunos contenidos se otorga mayor cantidad de tiempo que a la transmisión de otros, en función de la importancia que se les asigna dentro del plan de estudio correspondiente. Por otra parte, hay contenidos que son obligatorios y otros que son optativos u opcionales para el alumno. Desde una perspectiva sociológica, el hecho de que unos contenidos sean obligatorios, y a su desarrollo se destine mayor cantidad de tiempo está indicando que tienen un mayor *status* relativo dentro del plan de estudio de que se trate; son los contenidos que se consideran 'fundamentales', aquellos que necesariamente deben ser incorporados (matemática y lengua en la escuela primaria común son más importantes que música, plástica o gimnasia, por ejemplo).

Una segunda relación importante es la que se establece entre contenidos. En algunos casos, los límites entre diferentes asignaturas son claros y los contenidos se pueden aislar perfectamente unos de otros. También puede ocurrir que esos límites sean difusos y los contenidos mantengan una relación muy estrecha entre sí, al punto que no sea posible diferenciarlos. En el primer caso estamos frente a un *curriculum* de colección, en el segundo, frente a uno integrado. El *curriculum* de colección se caracteriza porque los contenidos de alto *status* mantienen una relación cerrada entre sí, es decir, están claramente delimitados y separados unos de otros.

"Aquí, el estudiante debe acumular un grupo especialmente favorecido de contenidos para satisfacer algún criterio externo: quizá, pero no siempre, un examen público. Puede haber, por cierto, un concepto subyacente a la colección, por ejemplo, el de *gentleman*, el de hombre educado, el de hombre especializado, el de hombre no profesional." (Bernstein 1977, p.80)

En el *curriculum* integrado, en cambio, los distintos contenidos mantienen una relación abierta unos con otros, no existen límites definidos entre ellos. Hay por cierto diferentes grados de integración; en el extremo, la máxima integración supone que no hay períodos de tiempo definidos para el desarrollo de cada contenido, y éstos están subordinados a alguna idea central que reduce el aislamiento entre ellos y de la cual forman parte.

Cuando Bernstein aplica al *curriculum* el concepto de clasificación, sostiene que en el *curriculum* de colección la clasificación es fuerte, mientras que en el integrado es débil. La clasificación fuerte supone, no solamente que los contenidos mantienen entre sí un alto grado de aislamiento, sino también que la formación es especializada; se aprende poco de algo, pero en profundidad; el último misterio de la asignatura se descubre al final de una larga carrera y no todos tienen acceso a él. El conocimiento tiene carácter sagrado, es muy similar a una propiedad privada y diferencia jerárquicamente a quienes han tenido acceso a él. En la clasificación débil, propia del *curriculum* integrado, se pone más énfasis en la edu-

cación en amplitud, basada en principios generales y menos centrada en la evaluación. Se privilegian los modos de conocer en detrimento de los estados de conocimiento.

## 2.2 La pedagogía

Obviamente, el tipo de organización del conocimiento afecta la forma en que es transmitido, es decir, la práctica pedagógica, y con ello la relación maestro-alumno. Cuando se habla de práctica pedagógica cobra importancia el concepto de enmarcamiento que, como hemos visto, es el principio que regula la comunicación. Por lo general, pero no necesariamente, la transmisión de contenidos en un contexto de fuerte clasificación da lugar a una relación docente-alumno con enmarcamiento fuerte, es decir, donde el control sobre la 'jerarquía', la 'secuencia' y los 'criterios' de la comunicación pedagógica están a cargo del docente. El caso opuesto está constituido por el enmarcamiento débil, donde aparentemente el control sobre estas reglas es ejercido por el alumno.

La 'reglas jerárquicas' aluden a la definición de qué significa ser transmisor y qué es ser adquirente. Se aprende a ser una cosa y otra. Estas reglas determinan la forma jerárquica de la transmisión, establecen las pautas de conducta. Pueden ser explícitas o implícitas. Si son explícitas, las relaciones entre el transmisor y el adquirente no son ambiguas; la subordinación de éste a aquél está claramente establecida. Cuando son implícitas, el adquirente parece tener mayor control sobre la regulación de la comunicación y la de sus propios movimientos y actividades. Bernstein sostiene que, esencialmente, las jerarquías implícitas enmascaran las relaciones de poder.

Las 'reglas de secuencia' regulan la progresión de la transmisión en el tiempo. Estas reglas también pueden ser explícitas o implícitas. En el primer caso se conoce perfectamente qué se espera que aprenda cada uno, según su edad, sexo, etc. El alumno es consciente de cuáles son las expectativas institucionales respecto a sus niveles de adquisición y progresión, y cuáles son los signos que indican esos niveles. Cuando las reglas son

implícitas, el alumno nunca sabe qué se espera de él, solamente lo sabe el transmisor, es el único que conoce las reglas.

Las 'reglas de criterio' establecen los criterios con base en los cuales se evalúa la conducta propia y la de los demás. Estas reglas también pueden ser explícitas o implícitas, múltiples y difusas. Las reglas explícitas permiten al alumno conocer de manera permanente qué errores ha cometido, qué le falta a su producción para ser aceptable o correcta. Si las reglas son implícitas, el único que las conoce es el docente y el alumno nunca es consciente de por qué su producción ha sido aceptada o rechazada.

Teniendo en cuenta estas reglas y su carácter implícito o explícito, Bernstein define formalmente dos tipos de pedagogía, la visible y la invisible. "La pedagogía visible es creada por jerarquías explícitas, reglas de secuencia explícitas y criterios específicos y también explícitos" (Bernstein 1997, p.120). A esta pedagogía le corresponde, generalmente, una clasificación fuerte. La pedagogía invisible "es creada por jerarquías implícitas, reglas de secuencia implícitas y criterios implícitos" (Bernstein 1997, p.121) y le corresponde una clasificación débil. Sin embargo, una clasificación débil no da lugar, necesariamente, a un enmarcamiento débil. Cabe señalar que el carácter de visible o invisible de las reglas, tanto de orden regulativo como instruccional, tiene validez solamente para el adquirente. Para el transmisor son siempre visibles, según el punto de vista de Bernstein. Por último, la pedagogía visible siempre pondrá el énfasis en el desempeño del alumno, en el texto que éste ha creado y la medida en que dicho texto cumple los criterios del caso; con base en esto, separa y estratifica a los alumnos. La pedagogía invisible, en cambio, lo hará sobre los procesos internos del adquirente (cognitivos, afectivos, motivacionales, lingüísticos); no le interesa comparar el producto con un standard preestablecido y asignar una nota o un puntaje. En consecuencia, las prácticas pedagógicas invisibles no producen separación, no estratifican a los alumnos.

### 2.3 La evaluación

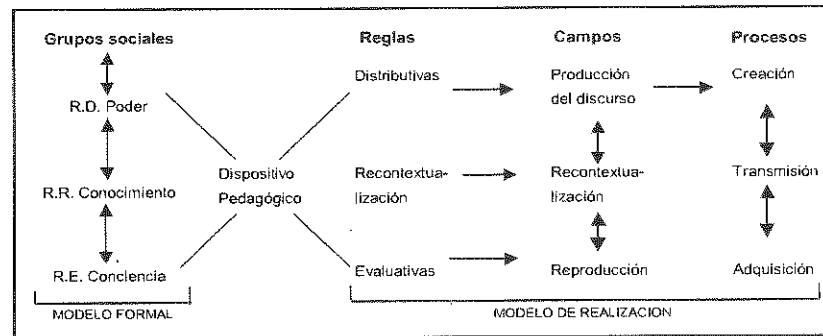
La evaluación es lo que cuenta como verificación válida del conocimiento. En ella se unen el *curriculum* y la pedagogía; no es independiente de estos dos mensajes y la manera en que se lleva a cabo está condicionada por ellos. En las pedagogías visibles, la evaluación atiende al producto externo del aprendizaje; los alumnos deben dar cuenta del cumplimiento de los criterios establecidos y reciben una puntuación dentro de una escala que les permite tener un cierto control sobre los resultados de su aprendizaje. Como la pedagogía invisible pone más énfasis en los procesos que en el producto, y el alumno no tiene acceso a los criterios con base en los cuales es evaluado, le resulta difícil saber cuándo ha satisfecho los criterios y cuál es el grado de avance logrado en los aprendizajes.

### 3. El dispositivo pedagógico

En la última etapa de su producción teórica Bernstein intenta crear modelos capaces de generar descripciones específicas de la práctica pedagógica entendida como "un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales" (1998, p.35). No se ocupa del contenido del mensaje pedagógico, su base institucional e ideológica; lo que le interesa es "explorar las posibilidades de construir el carácter sociológico del conocimiento pedagógico oficial o local" (Bernstein 1998, p.55), *la gramática social*, los principios que rigen la *pedagogización del conocimiento* y que hacen posible la comunicación pedagógica. Para ello se centra "rígidamente en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del *discurso pedagógico* y sus diversas prácticas" (Bernstein 1998, p.35). Estas reglas constituyen lo que Bernstein denomina dispositivo pedagógico, el cual es definido, por analogía con el dispositivo lingüístico, como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Esta comunicación "opera de forma selectiva sobre el potencial significativo" (Bernstein 1993, p.184). Entiende por potencial significativo el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en un momento determinado, el universo ideal de significados pedagógicos potenciales.

Para Bernstein, las formas de realización del dispositivo pedagógico están sujetas a una serie de reglas relacionadas entre sí de manera jerárquica: reglas distributivas, reglas de recontextualización y reglas de evaluación. Estas reglas varían con el contexto y no son ideológicamente libres. Por lo tanto, están implicadas en la distribución de, y en la coerción sobre diferentes formas de conciencia. La Figura N° 1 (Bernstein 1998, p.67) muestra las reglas constitutivas del dispositivo pedagógico; presenta, además, un esquema de las relaciones entre esas reglas y la forma en que los conceptos permiten moverse desde el *nivel macro* al *nivel micro*.

Figura N°1: El dispositivo pedagógico y sus estructuraciones. Relaciones clave del modelo



R.D.: Reglas de distribución. R.R.: Reglas de reconocimiento. R.E.: Reglas de evaluación

Una breve referencia a estas reglas nos permitirá comprender las relaciones de subordinación a las que aludíamos antes y situar el discurso pedagógico como una de las reglas constitutivas del modelo propuesto por Bernstein.

#### a) Reglas distributivas

Ocupan el primer lugar en la jerarquía, son las reglas dominantes, a ellas se subordinan las otras dos. Regulan la relación entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y las prácticas; distribuyen formas de

conciencia a través de la distribución de diferentes formas de conocimiento; definen el discurso pedagógico legítimo, es decir, lo que puede ser transmitido, a quiénes puede ser transmitido y bajo qué condiciones, y establece los límites de ese discurso. Las reglas distributivas diferencian y estratifican el conocimiento y hacen lo propio con los sujetos que tienen acceso a ese conocimiento. Para Bernstein, estas reglas se traducen sociológicamente en el *campo de producción del discurso*, "crean un campo especializado de producción del discurso, con reglas especializadas de acceso y controles especializados de poder" (1998, p.61). Desde su punto de vista, este campo es hoy en día controlado cada vez más por el Estado.

#### b) Reglas de recontextualización

Regulan la formación de un discurso pedagógico específico. De estas reglas vamos a ocuparnos de manera especial más adelante porque constituyen el núcleo de nuestro proyecto de investigación. Desde la perspectiva de Bernstein, el discurso pedagógico es una regla recontextualizada, y como tal, se encuentra subordinada a las reglas distributivas. Regula la selección, la secuencia, el ritmo, las relaciones entre las asignaturas; asegura que la transmisión educativa no responda a las características internas de las competencias que se quieren transmitir, sino que se subordine a los principios del orden moral. Con ello quiere decir que son las relaciones de poder las que definen el discurso pedagógico y, por su intermedio, regulan las formas de conciencia.

#### c) Reglas de evaluación

Estas reglas constituyen la práctica pedagógica; regulan la adquisición del discurso pedagógico y aseguran que un 'texto' se inserte en un contexto (tiempo y espacio). La práctica pedagógica especializa el 'texto' en contenidos, el tiempo en secuencias de edad para la adquisición de esos contenidos y el espacio en contextos de transmisión/adquisición apropiados. Las reglas de evaluación permiten que cada adquirente (estudiante en nuestro caso) se posicione de manera diferenciada frente al discurso y la práctica pedagógica legítima.

Los tres conjuntos de reglas condensan el significado de la totalidad del dispositivo (distribución del poder, distribución del conocimiento y conciencia). La finalidad del dispositivo es, en definitiva, proporcionar una regla simbólica general para la conciencia.

#### 4. El discurso pedagógico

En la propuesta de Bernstein, el discurso pedagógico (regla de recontextualización), más que un discurso, es un principio por el cual otros discursos son apropiados y colocados en una relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. Este principio da lugar a una comunicación especializada mediante la cual se transmiten selectivamente contenidos tanto de carácter expresivo como instrumental. En términos de Bernstein, el discurso pedagógico es una *regla recontextualizadora* que conduce a la inmersión de un discurso en otro para crear un texto, para crear un discurso ¿Cuál es la naturaleza y el principio de este discurso? La respuesta de Bernstein es la siguiente:

"Para empezar, señalaré que el discurso pedagógico es un principio, no un discurso. Es el principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas. El discurso pedagógico es un principio para la circulación y reordenación de los discursos." (1998, p.62)

En suma, el discurso pedagógico está constituido por un conjunto de *reglas de recontextualización* que fijan los límites exteriores e interiores del discurso legítimo; crean las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y crean los temas pedagógicos. El discurso pedagógico se presenta así como una regla que engloba y combina dos discursos, uno de orden social y otro de orden técnico que crea habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. El primero es el *discurso regulativo (DR)*, es un discurso de carácter moral ('transmisión de actitudes y valores') y es el discurso dominante. El segundo, denominado *discurso instruccional (DI)*, se encuentra inmerso en el discurso regulativo y está subordinado a él. Mientras el *discurso instruccional* crea competencias, destrezas, habilidades, etc., orientadas a mejorar el desempeño del sujeto

en campos de actividad específicos, el *discurso regulativo* crea orden, relaciones e identidad; sus reglas establecen e inculcan algún tipo de control y de disciplina ¿Por qué el *discurso instruccional* está subordinado al *discurso regulativo*? Simplemente, porque no hay instrucción sin orden.

La distinción entre *discurso regulativo e instruccional* es analítica y resulta fundamental para comprender los diferentes procesos que tienen lugar al interior de las instituciones educativas; esos procesos implican relaciones e influencias recíprocas entre los dos discursos. Como hemos visto, Bernstein destaca que el *discurso regulativo* tiene preeminencia respecto al *discurso instruccional* y cumple dos funciones fundamentales: a) crea los criterios que dan lugar al carácter, las maneras de actuar, las posturas del sujeto; indica al estudiante la conducta apropiada y legítima, el *texto* adecuado, en un determinado *contexto*; y b) regula la selección del *discurso instruccional*, y la secuencia, los criterios y el ritmo en que éste será transmitido; provee las reglas internas de este discurso. El *discurso instruccional*, en cambio, supone la transmisión de conocimientos (el derecho y la doctrina jurídica, por ejemplo), y el desarrollo de una serie de habilidades especializadas que se consideran imprescindibles para el desempeño profesional (del abogado, en este caso). De esta manera, a medida que adquiere conocimientos y competencias, el estudiante, por su simple participación en la multiplicidad de procesos de interacción que tienen lugar en la institución educativa (con los docentes, con sus pares, con el personal de apoyo administrativo, etc.), incorpora reglas de conducta que determinarán, en gran parte, su manera de 'ser' y 'comportarse' como abogado, es decir, su 'identidad' profesional. En definitiva, ambos discursos, el *regulativo* y el *instruccional*, son los responsables de la creación de dicha identidad, de allí la importancia que adquiere la institución educativa en la conformación de las maneras en que se ejerce la profesión y se aplica el derecho.

Es importante destacar que el *discurso regulativo* es el más 'silencioso' de los dos discursos, el más difícil de identificar porque no es objeto de una formulación explícita, como el *discurso instruccional*. Muchos sociólogos se refieren a aquél en términos de "*currículum oculto*", por oposición al "*currículum explícito*" que se objetiva en planes y programas

de estudio. Por lo general, en los debates y discusiones sobre la formación profesional, la estructura de las instituciones en las que ella tiene lugar y las características de los procesos educativos involucrados en esa formación, la atención y las críticas se dirigen al *discurso instruccional* (objetivos, contenidos, correlatividades, carga horaria de las materias, actividades prácticas, etc.). Difícilmente figura en el debate el *discurso regulativo*, a pesar de su trascendencia. Como hemos visto, este discurso opera a mayor nivel de profundidad y, precisamente por esto mismo, tiene una enorme eficacia sobre la conducta del sujeto del aprendizaje, el alumno, y también sobre la conducta de los agentes de la transmisión, los docentes. Generalmente, el docente no es consciente de que su rol va más allá de la mera transmisión de conocimientos y la evaluación de los alumnos. A medida que hace todo esto, inculca maneras de pensar, de actuar y de mirar la realidad que tienen tanto mayor impacto sobre la conducta de los alumnos cuanto mayor es su 'autoridad pedagógica' y el 'dominio simbólico'<sup>6</sup> que ejerce sobre ellos.

Por último, Bernstein señala que el discurso pedagógico, en tanto principio de recontextualización de otros discursos (regula la circulación y el reordenamiento de otros discursos y no puede ser confundido con los discursos que él ha recontextualizado) crea, a su vez, campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras que practican ideologías. Los agentes recontextualizadores (los docentes) operan una selección de los contenidos que van a ser transmitidos, establecen las relaciones entre éstos y otros contenidos, y definen la secuencia y el ritmo de la transmisión pedagógica. Son, además, los funcionarios dotados del mandato institucional para certificar si el alumno ha incorporado los conocimientos y desarrollado las habilidades imprescindibles para desempeñarse en el campo profesional correspondiente.

6 Los conceptos de *autoridad pedagógica* y *dominio simbólico*, de raíz weberiana ambos, han sido desarrollados por Bourdieu (1981) en su análisis del sistema de enseñanza; resultan muy útiles para comprender la lógica que rige la reproducción de la cultura al interior de las instituciones educativas.

## 5. La agencia de transmisión

Uno de los principales propósitos de Bernstein (1977) es tratar de comprender las relaciones entre los modos de integración social y las estructuras simbólicas a partir del estudio de los procesos de su reproducción y cambio. En consecuencia, es necesario centrar el análisis en la transmisión de los códigos, lo cual lo lleva a diferenciar tres niveles de análisis y crear conceptos que permitan traducir un nivel en otro. Para Bernstein, la distinción habitual de dos niveles, micro y macro, no ayuda en este caso, porque no hay una relación mecánica y simple entre el proceso de transmisión y el de reproducción. La distribución del poder y los principios de control social crean relaciones estructurales, pero estas relaciones contienen contradicciones, ambigüedades, divisiones y dilemas que son parte constitutiva de las relaciones simbólicas en el nivel estructural y de este modo ingresan en los procesos mentales para devenir las simientes del cambio. Por lo tanto, es necesario introducir un nivel de análisis intermedio entre lo estructural (macro) y la interacción (micro) e incorporar los conceptos que traducen un nivel en otro, para comprender de qué manera se lleva a cabo el proceso de reproducción y cambio de los significados inherentes a los códigos dominantes.

"El primer nivel de tal análisis debería consistir en un análisis de las características distintivas de las relaciones macroinstitucionales y de las características distintivas de los códigos culturales dominantes y de dominación. El segundo nivel consistiría en el análisis de las características distintivas de las agencias de transmisión y sus interrelaciones. Aquí se está analizando la *matriz de transmisión* y la naturaleza de las relaciones entre matrices de transmisión, por ejemplo la familia, el trabajo, la educación, el ocio. El tercer nivel consistiría en un análisis de las características distintivas de los principios interpretativos, los códigos y las codificaciones a través de los cuales las estructuras mentales se revelan a sí mismas." (Bernstein 1977, p.20)

El nivel intermedio es crucial para Bernstein. La agencia de transmisión constituye el contexto de la práctica pedagógica; en ella se dan las

condiciones para la reproducción de los códigos y, a la vez, para su modificación. Si bien aplica su análisis de la agencia a las escuelas secundarias, el esquema que utiliza puede ser útil para abordar el tema en la Universidad. Son dos las cuestiones que adquieren relevancia en el nivel superior: a) la cultura institucional y lo que ella transmite a los alumnos, y b) la forma en que la cultura institucional influye en la implicación del estudiante en su rol. En realidad, Bernstein considera dos cuestiones más, la percepción familiar de la cultura escolar y las consecuencias personales y sociales de la implicación del estudiante en su rol, pero hemos tomado dos porque nos parecen las más relevantes desde el punto de vista de nuestra investigación. Sin embargo, en esta etapa de la investigación hemos desarrollado solamente la primera, es decir, la cultura institucional. Queda pendiente para la próxima etapa un trabajo pormenorizado sobre la segunda. Con ello podremos completar, en alguna medida, una descripción completa del contexto y las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza jurídica en nuestra Facultad.

Para concluir con esta introducción a la teoría de Bernstein, veamos brevemente la propuesta del autor sobre la cultura institucional. La institución escolar intenta transmitir al alumno dos tipos de conductas diferentes pero interrelacionadas: las de *orden expresivo*, que tienen que ver con la formación del carácter y los modales, y las de *orden instrumental*, vinculadas al aprendizaje más formal. Dice al respecto:

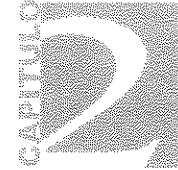
"Por una parte, la escuela está intentando transmitir al alumno imágenes de conducta, carácter y maneras; lo hace por medio de ciertas prácticas y actividades, ciertos procedimientos y juicios. Por otra, la escuela está intentando transmitir a los alumnos hechos, procedimientos, juicios y prácticas necesarias para el desarrollo de habilidades específicas en las humanidades o en las ciencias. Estas habilidades específicas son a menudo examinables y medibles por medios relativamente objetivos. Las imágenes de conducta, el carácter y las maneras no son mensurables de la misma manera. Entre los profesores puede haber un justo grado de acuerdo sobre el aprendizaje, pero hay mucho más margen de duda e incertidumbre con respecto a la imagen de la con-

ducta, el carácter y las maneras que la escuela intenta transmitir." (Bernstein 1977, p.20)

A menudo ocurre que las relaciones entre el *orden expresivo* y el *orden instrumental* son una fuente de tensión en la institución. Mientras el primero tiende a mantener la unidad de la escuela en tanto colectividad moral, el segundo cumple, potencial y con frecuencia realmente, una función de división y separación: entre los alumnos (de acuerdo a su rendimiento o su dominio de algunas habilidades específicas), entre los profesores (en función de las asignaturas que enseñan, la edad, el sexo, etc.) y de los alumnos con los profesores. Cuanto mayor es el énfasis y el dominio del orden instrumental, la posibilidad de que el orden expresivo mantenga la cohesión es limitada, y mayor es la división entre los miembros de la institución, lo cual tiene como consecuencia un menor compromiso de éstos con el orden expresivo y los valores que él intenta transmitir.

En el análisis de la agencia también hay que considerar otras dos cuestiones: por una parte, el grado de claridad con que están definidos la imagen de conducta, las maneras y el carácter que se consideran legítimos en una institución y, por otra, el grado de estabilidad del orden instrumental. Bernstein no explora demasiado estos temas, pero deja planteadas una serie de cuestiones de gran interés para avanzar en el conocimiento de la forma en que operan las agencias de socialización, sus relaciones con la sociedad más amplia y su influencia sobre la conciencia de quienes son socializados en ellas.

Como advertimos al comienzo, el objetivo de estas referencias a la teoría de Bernstein es brindar al lector un panorama general del marco conceptual que ha servido de base a nuestra investigación. De ninguna manera ellas agotan el rico y sugerente pensamiento del autor que, sin ninguna duda, puede ayudar a describir y comprender el complejo y multifacético proceso de producción y reproducción de la cultura y a desentrañar los mecanismos que actúan en la conformación de la conciencia del sujeto.



## Discurso pedagógico y discurso jurídico

Nuestro interés por la organización del conocimiento, su control y reproducción nos permite concebir, como lo hace Young (1971, p. 3), que la sociología de la educación puede constituirse en un área de investigación no diferenciada de la sociología del conocimiento. Por otro lado, nuestra preocupación por un tipo específico de conocimiento, el jurídico, nos lleva a pensar que la sociología jurídica, cuando aborda como objeto el control y reproducción del discurso jurídico, ingresa también, aun sin proponérselo, en el campo propio de la sociología del conocimiento. Esto explica, en parte, la estructura del capítulo y el marco teórico de referencia elegido para el tratamiento de los temas.

Incursionamos en ambos tipos de discurso, el pedagógico y el jurídico, con la intención de diferenciarlos para luego, a lo largo de los siguientes capítulos, mostrar su interdependencia e implicación mutuas durante el proceso socializador que se desarrolla en la carrera de abogacía. Mientras que en la definición y discusión sobre el discurso pedagógico utilizamos la conceptualización que al respecto aporta Basil Bernstein, enmarcamos el abordaje del discurso jurídico en categorías elaboradas principalmente por Mannheim, limitándonos a la caracterización del iuspositivismo, por considerar que esta perspectiva teórica constituye el modelo hegemónico en dicha carrera.

### 1. El discurso pedagógico

Bernstein (1990, p.106) entiende que en cada institución educativa existe un discurso pedagógico (*DP*) a través del cual otros discursos son apropiados y colocados en relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas.

Dentro del *DP* pueden distinguirse, al menos analíticamente, el discurso instruccional (*DI*) y el discurso regulativo (*DR*). El primero, el instruccional, crea competencias y habilidades especializadas. Las reglas de este discurso son las que determinan los conocimientos que se pretende transmitir y las destrezas que se aspira que los estudiantes desarrollen, los que se suponen son necesarios y pertinentes para el desempeño del egresado en un campo específico de actividad (en este caso el jurídico).

El segundo, el *DR*, es generador de orden, relaciones e identidad profesional, es un discurso moral cuyas reglas establecen los criterios sobre el carácter apropiado del sujeto, la maneras de actuar y las posturas adecuadas. Es un discurso eminentemente socializador cuyas reglas establecen e inculcan algún tipo de moral, de control y de disciplina.

Se ha destacado que la distinción entre ambos discursos es analítica pues en realidad, a nivel de la institución educativa, solo existe un discurso, el pedagógico. La distinción, sin embargo, resulta útil para poder diferenciar distintos procesos que se cumplen en toda institución educativa y distintas funciones del *DP*.

A modo de ejemplo podría decirse que, por un lado, en la formación jurídica, a través del discurso instruccional, los docentes aspiran a transmitir ciertos conocimientos (por ejemplo el derecho y la doctrina jurídica) y generar ciertas habilidades, en este caso profesionales (por ejemplo, conocer el derecho y aplicarlo a casos concretos). Por otra parte, en la socialización, que se cumple dentro de la institución educativa simultáneamente con la instrucción jurídica, el estudiante, por su simple participación en múltiples procesos de interacción dentro de esta estructura (con docentes, pares, autoridades, etc.), incorpora reglas que determinarán en parte su manera de ser y actuar profesionales, es decir su identidad profesional, en otras palabras "ser" y "comportarse como" un abogado.

Ambos tipos de discurso son generadores de conciencia. A partir de ello es que se aborda la formación del abogado no sólo en tanto proceso instruccional, sino también como proceso de socialización, co-generadores ambos de la conciencia jurídica, esto es, de una forma diferenciada y particular de identidad profesional.

La distinción analítica entre ambos discursos es fundamental para comprender las relaciones e influencias recíprocas que existen entre ellos; el regulativo tiene preeminencia respecto al instruccional, ya que éste está inmerso y subordinado a aquél. Esto implica que si bien el *DI* establece, entre otras cosas, los objetivos y contenidos de la enseñanza (conocimientos y habilidades) y las reglas de secuencia y ritmo (lo que se debe saber en un tiempo determinado y el tiempo permitido para lograrlo), es el *DR* el que provee las reglas internas del *DI*. La instrucción se subordina al orden (Bernstein 1990, p.106). El *DR* aparece como el más "silencioso" de los dos discursos, ya que el instruccional tiende a ser objeto de mayor formalización. Resulta interesante destacar que en los debates y discusiones sobre la formación profesional y las estructuras y procesos educativos en los cuales aquélla se desarrolla, con mucha frecuencia la atención es puesta y las críticas son dirigidas al *DI*. Por lo general, cuando se habla de la eficacia y la calidad educativas, se argumenta a favor o en contra de políticas y acciones que se centran en reformas curriculares (modificación de objetivos, contenidos y/o del sistema de enseñanza, por ejemplo). Sin desconocer la trascendencia de estos cambios, lo que no suele discutirse con tanta frecuencia son los aspectos relacionados al *DR*.

## 2. Poder, conocimiento y conciencia

El presente análisis parte de un supuesto básico, compartido con Bernstein, que afirma que la conciencia se basa en el conocimiento y éste en el poder. El poder se relaciona con el conocimiento pues establece lo que es 'pensable' e 'impensable' (Bernstein 1990, p.103 y ss), permitiendo clasificar, separar, dividir y establecer jerarquías entre grupos, a partir de lo que dicho autor denomina 'reglas distributivas'. Este proceso opera en el marco general del espacio social. Las competencias profesionales se fundan en reglas implícitas y explícitas que fijan 'lo pensable' y 'lo impensable' sobre las que se basa la identidad y autonomía de una profesión específica. Para la generación de tales competencias resulta necesario definir un área de conocimiento diferenciada de otras (cuanto más diferenciada mayor es la potencialidad de defender su autonomía) y asignar el monopolio de la misma a un grupo social, que se transforma en el guardabarreras del área.

Este proceso no es único ni definitivo, sino histórico, lo que implica disputas y tensiones permanentes dentro de cada campo y en relación a quienes no pertenecen a él<sup>1</sup>. Si se toma como ejemplo el campo jurídico, en el contexto interno al mismo se observan tensiones y disputas por "nombrar" lo que es el derecho, entre los distintos agentes que conforman dicho campo (Bourdieu 2000). Son típicas las que mantienen los teóricos y prácticos (doctrinarios, abogados y jueces), las cuales adoptan distintas formas históricas. Dentro del campo jurídico, estas controversias dan por resultado la constitución de lo que es 'pensable' en derecho, esto es, lo que puede ser legítimamente transmitido como tal y, por lo tanto, parte de los contenidos de la formación jurídica.

Es interesante destacar las potencialidades de cambio que tiene lo 'impensable' por tener la posibilidad de volverse 'pensable'. Si esto es así, puede dar lugar a imaginar visiones diferentes y posibilidades alternativas a lo actualmente 'pensable', a lo cotidiano, a lo dado, al orden establecido, a lo aceptado y aceptable, es decir a lo legítimo. Por eso 'lo impensable', como afirma Bernstein (1990, p.105) es un lugar de encuentro de la coherencia y la incoherencia, del orden y el desorden, de lo que es y de lo que puede ser. Es por ello que resulta estratégico controlar el acceso a 'lo impensable', lo que permite regular el proceso de formación de la conciencia, en el que la educación cumple una función fundamental.

Es importante entonces controlar la brecha que surge entre 'lo pensable' y 'lo impensable', ejerciendo una estrecha vigilancia del proceso de reflexión sobre la misma. Uno de los modos de realizarlo consiste en la reproducción de modelos teóricos que fijen lo más claramente posible los límites de lo 'pensable', la distancia con 'lo impensable' y con ello, la existencia de un grupo profesional que tenga el monopolio de aquél y controle la brecha que lo separa de éste. El formalismo jurídico constituye un ejemplo de estos modelos fundantes y reproductores del monopolio de una profesión (la abogacía) sobre un campo específico (el jurídico)<sup>2</sup>.

1 Los conceptos de 'campo' y 'campo jurídico' han sido tomados de Bourdieu (2000) y a lo largo de este trabajo son utilizados con la significación que les da el autor.

2 Cuando en este trabajo se hace referencia a "derecho formal" y "formalización jurídica" se toman estos términos tal como los utiliza Weber (1998, ver en particular el capítulo VII dedicado al derecho). Desde un ángulo crítico resultan interesantes, asimismo, los tratamientos de Bourdieu (2000, p.202 y ss.), Martínez García (1992) y Martínez Paz (1995).

¿Por qué resulta importante el control de la brecha que separa 'lo pensable' de lo 'impensable'? Porque, como se expresara antes, ésta permite la transformación y el cambio. El discurso pedagógico constituye un mecanismo de control de esa brecha a través de la transmisión de lo primero y la exclusión de lo segundo. Ahora bien, ¿cómo lo logra? Mediante las reglas de selección del mensaje educativo, los contenidos legítimos y las habilidades deseables, así como de las reglas de comunicación y modos de ser y comportarse. En otras palabras, a través de los discursos instruccional y regulativo, el discurso pedagógico reproduce un código que define una forma de conciencia-identidad; la adquisición del código permite a los participantes en la relación ubicarse en el contexto y con referencia a otros contextos, así como producir el comportamiento adecuado al mismo.

La formación jurídica en las carreras de abogacía constituye uno de los mecanismos privilegiados para adquirir ese código y con él la 'competencia jurídica' entendida, en términos de Bourdieu (2000), como la capacidad de transformar la experiencia ordinaria de una situación determinada en una experiencia y un caso jurídicos, o sea, la "juridización" de la realidad que se opera, fundamentalmente, a través del lenguaje y de la interpretación. El proceso de enseñanza-aprendizaje puede entenderse así como un proceso de reproducción de una ideología profesional, es decir, de una forma de conciencia específica sobre la que se basa una identidad profesional.

La hipótesis más general que guía nuestra investigación puede ser formulada como sigue: el proceso de instrucción y socialización en la carrera de abogacía es un mecanismo de control que produce y reproduce un tipo de conciencia jurídica. Dicho proceso es afectado por las condiciones de producción y reproducción del campo jurídico (externo al sistema educativo) y constituye un espacio social de disputa entre los agentes por la apropiación del derecho a "nombrar" el derecho.

### 3. El derecho y su enseñanza: discurso jurídico y discurso pedagógico jurídico

Asignándole un significado muy amplio, entendemos por discurso jurídico al que tiene por objeto el fenómeno jurídico, es decir, el conocimiento especializado que define lo que es jurídicamente relevante (e irrelevante) y prescribe la manera de abordar dicho objeto.

Por otra parte, se puede concordar con Bernstein (1990, p.107) cuando afirma que el discurso pedagógico "es un discurso carente de un discurso específico" para poner de relieve la función del discurso pedagógico y su relativa autonomía; permite "apropiarse de otros discursos" y "ponerlos en una relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición selectiva". Es "un discurso para la circulación de otros discursos", es un discurso "recontextualizador".

Así, el discurso pedagógico (lo instruccional y lo regulativo) de las carreras de abogacía permite la transmisión y circulación del discurso jurídico dominante (lo pensable) y la adquisición selectiva de éste por quienes transitan tal experiencia educativa. Al hacerlo, lo 'recontextualiza', reelaborándolo, transformándolo y reubicándolo. Genera así un discurso al que el autor califica de 'imaginario', para enfatizar que guarda poca relación con el discurso real, entendiéndose por tal, en este caso, el que produce el jurista (Bernstein 1990, p.107). No debe entenderse que ésta sea una característica exclusiva de la formación jurídica; según Bernstein, es una condición inherente al discurso pedagógico en cualquier nivel del sistema educativo.

En relación a la enseñanza jurídica, el proceso de recontextualización del discurso jurídico se orienta hacia la generación de un discurso imaginario que afirma la existencia de un orden jurídico abstracto, armónico, racional y separado de la concreta, compleja, contradictoria y aparentemente caótica realidad social, cultural y política<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Formato teórico provisto por el formalismo jurídico.

El proceso de recontextualización de lo jurídico que se cumple a través de la enseñanza transforma al derecho en un objeto de estudio casi misterioso. Se trata de un proceso que alberga procedimientos complejos de transformación de profanos en expertos, los que se desarrollan en gran medida de manera más o menos oculta a la percepción directa de los actores que participan en ellos. Esto es así porque el discurso pedagógico opera silenciosamente por ser "una de las voces más elocuentes que parece no tener voz" (Bernstein, 1990, p.107). Por eso "sólo cuando uno comprende la voz que no es jamás escuchada se puede realmente comprender lo que es transmitido" (Bernstein 1990, p.111).

### 4. Modelos y cosmovisiones

Nos interesa la recontextualización del discurso jurídico, o sea su traducción en discurso pedagógico, con el objeto de comprender su impacto en la formación de un tipo de conciencia e identidad (formas de ser y de pensar) a medida que produce un tipo de saber especializado.

Tomando como marco de referencia las proposiciones que aplica Mannheim al análisis de las ideas, nos proponemos abordar el estudio del discurso instruccional propio de las carreras de abogacía. Dichas proposiciones, según Nelson, (1992, p.46), son las siguientes:

"la proposición que uno puede representar los rasgos estilísticos o 'morfologías' de los modos de pensamiento por medio de tipos ideales;"

"que la fuente última de los rasgos estilísticos residen en la experiencia diferencial de los grupos sociales, particularmente sus orientaciones temporales;"

"que los intelectuales transforman los diseños fundamentales de las cosmovisiones en estilos de pensamiento;"

"y que el cambio estilístico resulta del choque de estilos de pensamiento opuestos."

Aplicando estas cuatro proposiciones principales de Mannheim al análisis de las ideas jurídicas, partimos de suponer que:

1. *Las principales concepciones jurídicas modernas, tales como el iuspositivismo, el iusnaturalismo, el realismo sociológico, el historicismo romántico, los estudios legales críticos, etc. constituyen conjuntos coherentes de ideas que poseen algún grado de unidad e integración, los que pueden ser estudiados utilizando instrumentos heurísticos como son los tipos ideales*<sup>4</sup>. A través de ellos los modos de pensamiento pueden ser reconstruidos, mediante el estudio de los textos y expresiones orales de la experiencia cotidiana (profesional o académica), seleccionando y acentuando los rasgos más característicos e idiosincrásicos de los mismos.
2. *Los caracteres distintivos de dichas concepciones se derivan de procesos socio-políticos prolongados, en los que participan actores sociales (clases, grupos, categorías profesionales, etc.) en competencia y conflicto. Mannheim pone particular énfasis en el efecto que los macro procesos económicos y sociales tienen sobre la producción de las ideas, o más precisamente, sobre los modos articulados de ver el mundo, los cuales tendrían por función la defensa de los estilos de vida de los grupos en disputa.*

Lo afirmado no significa adherirnos a una explicación determinista de las ideas, en este caso las jurídicas, por factores socio-políticos y económicos. La influencia no es unidireccional, ya que las concepciones jurídicas son, a su vez, constitutivas de prácticas socio-políticas, en consecuencia, intervienen en la consolidación o cambio de los procesos y estructuras sociales. No corresponde extenderemos aquí en el análisis histórico de las ideas jurídicas; suponemos, sí, la historicidad de las mismas y por lo tanto su carácter relativo, provisional y contingente.

Al analizar los discursos pedagógicos en los niveles primario y secundario del sistema educativo, Bernstein (1977) reconoce la influencia de la socialización primaria que se opera en el contexto externo a la escuela, la que se ve afectada por el código de la pertenencia a una clase social. Destacamos la hipótesis general de

4 Utilizamos este concepto tal como lo concibe Max Weber (1998 p. 7 y 16 y ss.).

Bernstein pues resalta la influencia que el macro contexto institucional, y en particular las tensiones entre clases sociales y sectores de clase, tiene sobre el código del mensaje educativo. Sin embargo, esta hipótesis es parcialmente válida para la socialización que se lleva a cabo en el nivel superior, simplemente porque a este nivel accede una población relativamente homogénea desde el punto de vista social. Se trata básicamente de las diferentes fracciones de las clases medias, cuyo proceso de socialización primaria se lleva a cabo en un código de clase similar. El nivel superior del sistema actuaría simplemente como reforzador de este código de clase.

Al focalizarnos en un tipo de educación profesional, que supone una formación especializada y el desarrollo de un discurso jurídico previo, es necesario tomar en cuenta como elemento macroinstitucional, la existencia del campo profesional, y en particular, los conflictos que se operan en él entre los diversos sectores y agentes que lo conforman (Bourdieu 2000).

Este campo actúa como el nivel macroestructural más inmediato, dentro del cual se enmarcan las instituciones educativas y los procesos que se desarrollan en ellas. Es en el campo jurídico donde se ponen en juego los intereses de diversos sectores de clase y grupos de poder. Por otra parte, en él se gestan las particulares "formas de ver el mundo" que justifican y legitiman las posiciones sociales de estos grupos de *status*, las que transformadas en modelos jurídicos, son luego recontextualizadas en las instituciones educativas a través del discurso pedagógico.

3. Existen distintos niveles en las corrientes de ideas que se implican recíprocamente, lo que no significa una relación jerárquica entre ellos. Mannheim (1982, p.91) utiliza los términos 'cosmovisiones' y 'estilos de pensamiento' para referirse a esos niveles. Las 'cosmovisiones' tienen un carácter más concreto pues surgen de las experiencias colectivas; constituyendo el "stock básico de contenidos experienciales"; en tal sentido son pre-teóricas, de formación

espontánea y contienen elementos emocionales. Tales serían, en nuestro caso, las creencias del individuo común en relación al derecho y los fenómenos jurídicos. Los 'estilos de pensamiento' son conjuntos de ideas más abstractos y articulados, más racionalizados y racionalizables que las cosmovisiones, aún cuando surgen reflexivamente de ellas. Por ser construcciones teóricas necesitan de la participación de algún estrato intelectual, una *intelligensia*, a cargo de su diseño y sistematización. En lo que hace al campo jurídico, sería el pensamiento del jurista cuando elabora teoría en la búsqueda de consistencia y coherencia internas.

Si bien el término 'estilo' es frecuentemente utilizado para referirse a formas y contenidos de expresión cognitiva, en lo que sigue nos inclinamos a reemplazarlo por el término "modelo" de pensamiento, aún cuando ambos no sean sinónimos.

Modelo nos remite al concepto de 'paradigma', tal como es utilizado por Thomas Kuhn (1970), ya que, por un lado, transmite mejor la idea de unidad y articulación, y por el otro, denota el carácter ideal y arquetípico de las construcciones teóricas<sup>5</sup>. Por su especial referencia a los modelos jurídicos, resulta interesante citar a Martínez Paz (2000, p.60) cuando define modelo como:

"[. . .] una construcción teórica de propiedades que constituyen una presentación selectiva y esquemática de una o varias dimensiones de la realidad. [. . .] Es también aproximativo, provisional y sometido a revisión. El núcleo del modelo es el 'fenómeno jurídico', conformado por los fenómenos jurídicos multidimensionales, una variedad de los fenómenos socio-culturales."

Mantendremos, en cambio, el término 'cosmovisión' para referirnos a las representaciones del mundo menos reflexivas, aunque igualmente esquemáticas. En tal sentido utilizamos este término

<sup>5</sup> Tanto el concepto de estilo como el de modelo contienen, en alguna medida, prescripciones y definiciones normativas. En el caso que nos ocupa, los modelos jurídicos no constituyen meras descripciones de modos de pensar, sino que representan visiones que incorporan valores.

con el mismo significado que le asigna Luker (1984, p.158), en particular para remarcar su carácter poco reflexivo y su contenido emocional.

"Una característica interesante de una cosmovisión, sin embargo, es que es difícil imaginar que aún nosotros tenemos una 'cosmovisión' -para nosotros es sencillamente la realidad- o que alguien más pueda no compartirla. Por definición, aquellas áreas cubiertas por una 'cosmovisión' son aquellas partes de la vida que son tomadas por dadas [. . .]."

En nuestro trabajo será empleado para referirnos, de manera particular, a visiones del mundo jurídico que comparten los profesionales del derecho, así como los docentes y estudiantes de las carreras de abogacía. En tal sentido, suponemos que el grado de reflexividad y racionalidad de tales cosmovisiones es mayor que el que detenta el ciudadano común.

Si distinguimos entre modelos y cosmovisiones jurídicas en el contexto educativo y profesional, lo hacemos partiendo del supuesto que los discursos del docente y el abogado o el operador de justicia, son diferentes del discurso del jurista, aún cuando en la práctica tales roles pueden y, de hecho, suelen coincidir en una misma persona.

Si bien Mannheim da prioridad histórica a las cosmovisiones en relación a los estilos de pensamiento o modelos, como resultado de cambios macro sociales y económicos; podemos afirmar que una vez consolidados los modelos teóricos tienen un efecto reproductor, generando o reforzando cosmovisiones subyacentes. Tal sería el caso de los modelos jurídicos a través del proceso de transmisión y reproducción que se opera en el contexto de las instituciones educativas.

4. *El análisis histórico del desarrollo de las ideas jurídicas evidencia que el surgimiento de los distintos modelos jurídicos es el resulta-*

do de contradicciones y contraposición de concepciones que compiten entre sí. En este proceso, algunas ideas son absorbidas o recreadas por el modelo competidor, o superadas mediante la elaboración de síntesis.

Ahora bien, cuando la situación social es estable, esto es, cuando las tensiones y conflictos están controlados por la existencia de grupos, clases o sectores hegemónicos, las relaciones de competencia pueden aparecer como inexistentes y el statu quo tiende a ser identificado como "natural", o como "la naturaleza de las cosas"; es entonces cuando la historicidad de los modelos y cosmovisiones resulta más difícil de percibir. A su vez, la cosmovisión del grupo dominante también tiende a ser confundida con dicho orden y, por lo tanto, "naturalizada" o "reificada", lo cual dificulta no sólo el surgimiento y legitimidad de visiones alternativas, sino la comprensión de sus raíces sociales y, por lo tanto, históricamente contingentes. Cuando existe un pensamiento hegemónico, la reflexión sobre la experiencia cotidiana y las prácticas y creencias que la constituyen y sostienen tiende a ser percibida como ilegítima y contraria al "orden natural de las cosas".

Aún en situaciones de clara hegemonía de una cosmovisión o modelo de pensamiento, es importante poder detectar, como lo aconseja Mannheim (1936, p. 244), la existencia de 'contra conceptos'. En el estudio de los modelos y cosmovisiones jurídicas, resulta esclarecedor, por ejemplo, comparar las distintas concepciones del derecho y de sus fuentes que utilizan las perspectivas de conocimiento en competencia.

A las proposiciones de Mannheim podríamos incorporar la siguiente:

5. *Los modelos de pensamiento o cosmovisiones son conjuntos articulados de creencias, valores, representaciones, etc. que condicionan y preconditionan la percepción que tenemos del mundo y con ello la generación de prácticas sociales. Aún cuando esta afirma-*

ción ya forma parte del conocimiento de sentido común sociológico, es importante reiterar el carácter mediador de los modelos y cosmovisiones en la percepción del mundo. Como lo expresa Martínez Paz (1995 p.13) un modelo

"[...] es un esquema interpretativo y explicativo, que actúa como mediador entre la realidad y el pensamiento, aunque no agota la interpretación de la realidad."

Las concepciones de lo jurídico no son solamente instrumentos de conocimiento del fenómeno jurídico, sino que tienen carácter constitutivo, poseen fuerza ontológica. El derecho, como realidad, es una construcción modelada por el discurso que lo legitima, el que delimita, clasifica y separa lo que es, de lo que no es parte del campo jurídico.

Los modelos y las cosmovisiones, como marcos interpretativos contribuyen a generar prácticas. Dicho de otra forma, la constitución de prácticas sociales requiere de la existencia de modelos y cosmovisiones que actúen como 'marcos de alineamiento' (Goffman 1974)<sup>6</sup> o 'puentes conceptuales', como sostienen Snow et al (1986).

## 5. El positivismo jurídico

Desde nuestro punto de vista, este modelo es hegemónico en el campo jurídico y por lo tanto fundamental para comprender lo jurídicamente 'pensable' y con ello el discurso pedagógico dominante en nuestra Facultad.

Históricamente, el positivismo jurídico o iuspositivismo debió competir con otras concepciones del derecho y con otras doctrinas jurídicas preexistentes, como el historicismo (especialmente en Alemania), el realismo y el *common law* (de raíz anglosajona) y sobre todo con el arraiga-

6 Por "marcos de alineamiento (*frame alignment*) este autor entiende los "esquemas de interpretación que permiten a los individuos localizar, percibir, identificar y rotular" los acontecimientos dentro de su propio espacio vital y del mundo, en sentido amplio.

do (iusnaturalismo (especialmente en la Europa continental), tanto de base religiosa como racionalista e ilustrado.

La concepción positivista del derecho como un todo ordenado, único, conformado por normas racionales, generales y abstractas, basado en el monopolio coercitivo y normativo del Estado y de la autoridad legislativa, surgió en conflicto y enfrentada con otras visiones jurídicas que definen a ese fenómeno como el 'derecho de los jueces', el 'derecho consuetudinario' y el 'derecho natural', para citar algunas de las más relevantes.

El triunfo del iuspositivismo en relación a otras posturas no puede ser entendido como el mero triunfo de unas ideas sobre otras, ya que su hegemonía constituye el epifenómeno de luchas políticas y sociales más profundas, que culminaron con la consagración del Estado como forma de organización política que monopoliza tanto la creación del derecho, como la administración de la justicia; del capitalismo como forma de organización económica y de la estructura clasista, dominada por la burguesía, como forma de organización social. En otras palabras, el iuspositivismo es una concepción jurídica íntimamente ligada al desarrollo de la modernidad occidental, aún cuando sus raíces históricas sean más remotas. Lo afirmado no significa sostener que esta corriente de pensamiento sea dependiente de dichas formas históricas de dominación política y de organización económica y social, sino que tal modelo surge como consecuencia de un nuevo orden social y político, el capitalismo burgués de las sociedades nacionales, para cuya maduración y consolidación realiza innegables aportes<sup>7</sup>.

El proceso de codificación y los debates surgidos en torno al mismo en la Europa posterior a la Revolución Francesa constituye un hito fundamental en la consolidación del positivismo jurídico como el estilo de pensamiento dominante (con una muy fuerte repercusión en los sistemas jurídicos de Latinoamérica, en particular en Argentina), lo cual permitió objetivar los principales postulados del modelo dando lugar a un modo distinto, pretendidamente científico de interpretar el derecho, como fue la llamada Escuela de la exégesis.

<sup>7</sup> Para un interesante tratamiento del surgimiento del derecho positivo como sistema racional-formal, en oposición a otras formas de derecho, ver Max Weber, (1998).

Esta última postura impone un estilo de trabajo interpretativo apegado a la letra del código y realiza lo que podría denominarse una interpretación pasiva, respetando la estructura dada por el legislador a la ley, que consiste en agregar comentarios a cada artículo. Este estilo interpretativo se vio fomentado por el hecho que el derecho codificado constituyó un nuevo derecho, vinculado a la Revolución Francesa y en particular a Napoleón, quien tuvo directa ingerencia en la creación y aprobación del Código Civil francés que posteriormente llevaría su nombre.

La adhesión dogmática de los nuevos juristas a este nuevo derecho y a la línea de pensamiento jurídico-político sobre la que se funda, constituyó un instrumento fundamental dentro del proyecto político-militar napoleónico y de los sectores sociales a quienes dicho proyecto beneficiaba.

No resulta sencillo sintetizar los aspectos centrales del pensamiento positivista jurídico, dado que, como es de esperar, no existe una única versión del mismo y que a pesar de su estabilidad e influencia, algunos de sus postulados y principios han sido revisados y sometidos a crítica tanto por representantes del mismo, cuanto por quienes adoptan una posición anti-positivista. Por lo tanto, en lo que sigue trataremos de esquematizar algunas de sus características más sobresalientes, atendiendo en particular a aquellas que consideramos son fundamentales para la comprensión del modelo pedagógico dominante en nuestra Facultad.

El positivismo jurídico ofrece una concepción legalista y formalista del derecho, centrada en el Estado, así como una metodología de estudio e interpretación propias, la llamada dogmática jurídica, todo lo cual favorece la constitución de un ámbito de la realidad, el jurídico, como un campo de acción y de conocimiento autónomo, autosuficiente, autoreferenciado y autoreflexivo.

Uno de los rasgos más sobresalientes e idiosincrásicos del modelo jurídico que tipifica a la modernidad occidental es, según Weber (1998), su carácter abstracto y general, propio de su racionalidad formal. El formalismo jurídico, como lo expresa dicho autor, se manifiesta tanto externa como internamente. Lo primero alude a que lo jurídicamente relevan-

te es de orden sensible (por ejemplo, la exigencia de determinadas palabras o expresiones verbales, o el requerimiento de las firmas de las partes, etc.) Lo segundo se refiere a que lo jurídicamente relevante puede ser logrado por interpretación lógica, lo cual permite obtener conceptos claramente definidos. En sí mismo, como lo veremos más adelante, el iuspositivismo considera al derecho como una unidad formal.

La postura formalista supone que los contenidos de las normas son independientes de intereses determinados, sean éstos sectoriales, de clase, grupales o individuales, así como también de apreciaciones valorativas, de consideraciones de tipo ético, de sentimientos políticos o de criterios utilitarios o de conveniencia. El derecho formal se opone así al derecho material, el que incorpora o se refiere a alguno o varios de los elementos excluidos por aquél. Por su parte, la racionalidad jurídica se opone a la utilización de medios y procedimientos que no puedan ser expresados ni controlados racionalmente, como son, por ejemplo, la creación y aplicación de normas derivadas de la profecía y el oráculo.

El formalismo jurídico de tipo racional permite el cálculo y la previsibilidad por parte de quienes están sujetos a las normas y fundamenta las aspiraciones de neutralidad valorativa. A través de la precisión conceptual y la articulación lógica facilita la generación y el sostenimiento de los postulados de unidad, plenitud y coherencia del orden jurídico. Defiende la existencia de un orden normativo objetivo y autónomo, independiente de otras esferas de la realidad, como la política, la moral, la religiosa, la económica, la social, etc. Tanto la existencia como el funcionamiento del derecho pueden ser considerados independientes de otros órdenes normativos y de las estructuras y procesos "reales" de los cuales efectivamente surge y a los cuales regula.

En sus versiones más extremas, la concepción del derecho que sustenta el iuspositivismo es 'pura', carente de las contradicciones e imperfecciones propias de los restantes "órdenes" de la realidad, así como de los componentes irracionales del individuo y la sociedad. Para que tal concepción sea viable, se propone simplicidad, brevedad y claridad del derecho, una verdadera estética de la construcción jurídica, en opinión de

Bobbio (1993, p.137), quien afirma que el resultado suele ser un jurista teórico más preocupado "por la lógica y la estética" del sistema que contribuye a construir, "que por las consecuencias prácticas de sus construcciones".

Entre los principales postulados del positivismo jurídico como modelo teórico y metodológico podemos destacar los siguientes:

- a. El derecho es definido como norma legislativa. El significado moderno de "ley" es el de una norma emanada primordialmente de uno de los poderes del Estado, precisamente el que tiene como función central la de legislar. Por ello es que en esta versión del derecho se sostiene la supremacía de éste sobre el 'derecho de los jueces', que resulta de la actividad tribunalicia; del 'derecho natural', como orden suprapositivo y de la costumbre, que surge de la institucionalización de prácticas sociales. La "ley", así entendida, se constituye en la expresión principal de lo que se entiende por fenómeno jurídico.

Este postulado tiene una importante consecuencia, la de enfatizar la idea de 'derecho válido', sobre la de 'derecho eficaz', en oposición a lo que sostiene el realismo jurídico<sup>8</sup>. El derecho es una realidad normativa definida desde la perspectiva del deber ser, no una realidad fáctica definida desde la perspectiva del ser. El acto de creación se torna trascendental para definir lo que es derecho. Tal como lo expresa claramente Hans Kelsen (1994)

"La validez de una norma positiva no es otra cosa que el modo particular de su existencia. Una norma positiva existe

<sup>8</sup> El realismo jurídico es una línea de pensamiento enraizada en la tradición norteamericana del *common law*, que cuenta como antecedentes a Oliver W. Holmes, Benjamín Cardoso y Roscoe Pound y en la que se destacan las contribuciones de Jerome Frank y Karl Llewellyn. Existe una versión escandinava que tiene como precedentes a A. Hägerstrom y A. V. Lundstedt y en la cual sobresalen los nombres de Karl Olivecrona y Alf Ross. El realismo jurídico contrasta con la concepción iuspositivista pues centra su atención en la eficacia de la norma. Por tal no entiende necesariamente el acatamiento de las normas por parte de los actores sociales, sino su aplicación por parte de los jueces. Por ello no se diferencia demasiado del iuspositivismo, salvo en el desplazamiento de la atención de la creación del derecho hacia la aplicación del mismo.

cuando es válida, pero se trata de una existencia especial, diferente de la de los hechos naturales, aunque la norma se encuentra en estrecha relación con tales hechos." (p. 35)

"Una norma jurídica es válida si ha sido creada de una manera particular, es decir, según reglas determinadas y de acuerdo con un método específico. El único derecho válido es el derecho positivo, el que ha sido 'puesto'." (pp. 136-137)

- b. *Existe supremacía de la voluntad del legislador.* El ya referido postulado que sostiene la preeminencia de la ley estatuida sobre otras formas de derecho está estrechamente vinculado al monopolio de la producción jurídica por el legislador, lo cual no sólo se manifiesta como supremacía sobre la voluntad individual y colectiva de los miembros de la sociedad y sobre la costumbre que nace de las prácticas sociales de la convivencia cotidiana, sino que establece un tipo especial de vínculo entre quien crea la ley y quien la aplica. Lo que el legislador expresa como ley es un mandato al que el juez debe someter sus decisiones, encontrando dentro de ella y sólo dentro de ella, las soluciones a los problemas jurídicos que se le plantean, lo cual se hace posible en virtud de otro postulado y dogma, el de la plenitud del sistema jurídico, al que nos referiremos más adelante.

Resulta importante recordar que antes del surgimiento del Estado moderno, monopolizador de la producción jurídica, el juez poseía relativa libertad para decidir, eligiendo entre las normas consuetudinarias, las normas estatutarias y las normas de derecho natural. El juez moderno, en cambio, pasa a integrar uno de los poderes del Estado y es transformado en funcionario público, el que en su proceso decisorio está obligado a utilizar y aplicar las normas legislativas, también estatales. En este contexto, la capacidad creativa del derecho por parte del juez se ve reducida, si no eliminada, quedando subordinada a la actividad legislativa de otro poder del Estado en virtud de la estructura de división entre los mismos.

La supremacía legislativa conocida como dogma de la 'omnipotencia del legislador' (Bobbio 1993, p. 55) es consecuencia lógica de otros postulados del modelo. Si el único derecho es el contenido en la ley y ésta es la manifestación escrita de la voluntad estatal, expresada a través del legislador, surge como lógica consecuencia que la interpretación que realizan jueces y doctrinarios se limite a indagar y desentrañar la voluntad legislativa, expresa o presunta, contenida en los textos legales. La supremacía de la ley y de la voluntad del legislador, si bien estrechamente vinculadas, constituyen postulados diversos. La primera reafirma el carácter estatal del derecho, la segunda sirve de guía para la interpretación, afirmando la preeminencia de la voluntad legislativa sobre la judicial en la creación de normas jurídicas.

La subordinación de los jueces a la voluntad del legislador o de la ley<sup>9</sup> se basa en al menos los siguientes argumentos. En primer lugar, en virtud del principio de autoridad, por el cual el derecho es válido en tanto y en cuanto deviene de la autoridad pertinente; en segundo lugar, en base a la doctrina de la división de poderes, por la cual tal autoridad es reconocida al legislador; y finalmente, por el principio de certeza jurídica, por el cual solo las leyes concebidas como un sistema estable de normas objetivadas pueden contribuir a dar seguridad a los ciudadanos, permitiendo el conocimiento anticipado de la sanción, en caso de falta de acatamiento de las normas y con ello, la previsibilidad de las consecuencias de sus acciones. La reducción de la actividad judicial a la interpretación de la ley estaría así orientada a reducir la arbitrariedad que puede derivarse de la creatividad teñida de subjetivismo.

La definición de la actividad de los jueces como reproductiva y no como productiva ha sido dominante dentro de la versión continental europea del positivismo jurídico y defendida directa o indirectamente por autores como Montesquieu (1984, Libro XI) quien ve

<sup>9</sup> Las posiciones que distinguen entre la interpretación orientada a desentrañar la *voluntad del legislador* de la orientada a conocer la *voluntad de la ley* constituyen variantes en torno a un mismo postulado.

en la libertad creativa del juez una amenaza a la división de poderes, que a su vez él mismo proponía.

Distinta, al menos en principio, es la posición adoptada al respecto por Kelsen (1994, pp. 151-152) quien afirma

"La iuris-dictio o acto de 'decir el derecho' no tiene el carácter simplemente declarativo que sugieren estos términos y que afirman ciertas teorías, para las cuales el derecho se encuentra ya totalmente contenido en la norma general de la ley y el tribunal no tiene otra misión que verificar su existencia. La jurisdicción tiene, por el contrario, un carácter netamente constitutivo. Es un verdadero acto creador del derecho, puesto que solamente merced a ella se comprueba la existencia de un hecho ilícito y se aplica una sanción"<sup>10</sup>

Kelsen parece concebir a la creación jurídica no meramente como un acto legislativo sino como un proceso que culmina con la aplicación y ejecución de la ley. Así lo expresa cuando afirma

"Si se parte del establecimiento de una Constitución, el proceso de creación del derecho termina de esta manera con la ejecución de un acto de coacción destinado a sancionar un hecho ilícito." (pp. 153-154)

Aún así, en el pensamiento de Kelsen, la validez de la ley depende del modo en que ha sido creada, tiene origen legislativo y resulta obligatoria tanto para el juez como para la autoridad administrativa, lo cual consagra, sin lugar a dudas, la preeminencia legislativa.

- c. *La ley es la fuente del derecho, no sólo como norma de comportamiento jurídicamente exigible, sino además como norma que regula la producción jurídica.* Existen, por lo tanto, normas que constituyen 'reglas de comportamiento' de los miembros de la sociedad

<sup>10</sup> En este tema el autor va mucho más allá todavía que otros representantes del juspositivismo, cuando reconoce potencialidad creadora de derecho a la autoridad administrativa.

y normas que constituyen 'reglas de estructura o de organización', que establecen cuáles son los criterios de validez de las normas jurídicas y que, por lo tanto, regulan la producción del derecho (Bobbio 1993, p.170). Por ello es que la norma jurídica puede ser vista como una realidad completamente autónoma de otras normas.

La ley, por ser tal, tiene un carácter imperativo y coactivo, lo que supone la existencia de un cuerpo o entidad que ejerce tal poder. Esto está dado por la presencia del Estado, que como se ha expresado, tiene monopolio normativo, lo cual permite concebir a la ley como algo externo y objetivo frente a los individuos. La ley existe más allá de la subjetividad de los actores sociales, cuyas interrelaciones regula. Tan es así, que su existencia no depende del reconocimiento por parte de ellos. Su conocimiento se presume, aunque puede incluso ser desconocido por aquéllos, lo que no los exime de estar sujetos a la potestad legal. Tal es el grado de externalidad que caracteriza al derecho positivo.

Si bien existe más de una interpretación sobre el carácter coactivo del derecho, podemos decir con Bobbio (1993), que para la teoría moderna iuspositivista, el derecho es "esencialmente" coactivo, lo que significa que la coacción no constituye el medio por el cual se garantiza la eficacia de la norma jurídica, sino que ésta regula el uso de la fuerza coactiva, lo cual implica que la coacción forma parte de la estructura misma de la norma. Una y otra vez Kelsen (1994) argumenta en tal sentido

"[. . .] el derecho es una técnica de coacción social estrechamente ligada a un orden social que ella tiene por finalidad mantener. [. . .] Al definir al derecho como un orden de coacción, queremos indicar que su función esencial es la de reglamentar el empleo de la fuerza en las relaciones entre los hombres. El derecho aparece así como una organización de la fuerza." (p. 74). "[. . .] la función esencial del derecho es la de establecer un monopolio de la fuerza a favor de las diversas comunidades jurídicas"

(p. 75). "[...] Consideramos al derecho como un modo de organizar la fuerza" (p. 143).

- d. *Las normas jurídicas son independientes de las prácticas sociales*, es decir de los comportamientos individuales y en particular, de la costumbre. El debate sobre la relación entre la ley, y los usos y costumbres sociales, en particular sobre si éstos constituyen fuente de derecho, ha sido y sigue siendo prolífico. Las raíces de estas disputas se encuentran en el enfrentamiento entre el positivismo jurídico de corte racionalista y otras posturas antagónicas. Entre éstas se destaca la resistencia del historicismo alemán, uno de cuyos representantes más sobresalientes fue Carlos Federico von Savigny, la oposición de los defensores del derecho consuetudinario en Inglaterra y finalmente, la crítica realizada por W.G. Sumner.

Puede afirmarse que la doctrina triunfante en relación a esta controversia es la que sostiene que la costumbre sólo tiene valor jurídico, es decir, sólo se convierte en derecho, cuando los tribunales la hacen valer como tal. En esta línea de pensamiento John Austin (1885 pp.101-102) expresa

"En su origen la costumbre es una regla de conducta que es cumplida espontáneamente y no como ejecución de una ley impuesta por un superior político. La costumbre se transforma en derecho positivo en el momento en el que es adoptada como tal por un Tribunal y cuando las decisiones judiciales basadas en ella son hechas valer como la fuerza por el poder del Estado. Antes de haber sido adoptada por los tribunales y de haber recibido una sanción legal es sólo una regla de moralidad positiva, una regla generalmente observada por los ciudadanos o los individuos; pero la fuerza que pueda tener deriva de la desaprobación general que recae sobre quienes la incumplen."<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Citado por Norberto Bobbio (1993, p.175).

La monopolización de la producción jurídica, es lograda por el Estado, como lo expresa Bobbio (1993, p.45)

"bien directamente a través de la ley, bien indirectamente a través del reconocimiento y control de las normas de formación consuetudinaria."

La primera modalidad ha sido propia de los sistemas jurídicos de la Europa continental, herederos del derecho romano-germánico, mientras que la segunda modalidad ha sido la desarrollada en el derecho anglosajón.

- e. *Las normas jurídicas son independientes de la moral*, es decir que no están destinadas a consagrar un determinado sistema de creencias o valores. Ni el legislador ni el juez deben ajustarse a un sistema valorativo preexistente y determinado, ni la vigencia de la norma depende de la consagración de valores<sup>12</sup>. Así entendida la norma jurídica es esencialmente formal.

En relación a este postulado el positivismo jurídico históricamente mantuvo y aún mantiene un intenso debate con el iusnaturalismo, uno de cuyos postulados centrales consiste en la afirmación de la existencia de una "naturaleza de las cosas", que es universal, inmutable y ajena al derecho positivo, el derecho 'puesto' (al decir de Kelsen) por los seres humanos, particular, mutable y dependiente de la voluntad del legislador<sup>13</sup>. Dicha naturaleza de las cosas es concebida con potestad normativa, ya que de ella se derivan deductivamente normas de comportamiento.

<sup>12</sup> En relación a este tema Kelsen (1994, p.136) expresa "El derecho puede tener no importa qué contenido... La validez de dicha norma no se encuentra afectada por el hecho de que su contenido se halle en oposición con un valor moral u otro cualquiera".

<sup>13</sup> El iusnaturalismo o Escuela del Derecho Natural posee una extensa tradición histórica. Postula la existencia de un *orden natural de las cosas*, de una naturaleza humana estable, universal y constante, como un orden externo al que el Derecho Positivo debe adecuarse. Para ser válido debe respetar alguna idea o principio de justicia. En el iuspositivismo no hay derecho más que la ley positiva; el modelo iusnaturalista, en cambio, reconoce la diferencia entre ésta y el Derecho Natural, reconociendo, en última instancia, la supremacía del segundo en caso de contradicción entre ambos.

- f. La normatividad jurídica constituye un orden. Las normas no son concebidas como reglas aisladas, como una colección de ellas, sino como parte de un sistema que es postulado como unitario, coherente y pleno (Bobbio 1993, p. 202 y ss.).

La posibilidad de concebir al derecho como un sistema unitario se deriva de la existencia de una autoridad, esto es, de un poder legitimado para crear el derecho. Todas las normas son establecidas por ella, directa o indirectamente por delegación en autoridades subordinadas.

Si bien la unidad es dada por la existencia de una autoridad concebida como la fuente autorizada para crear y establecer normas, la legitimación de la autoridad no descansa sobre la existencia de otros ordenamientos externos al jurídico, como podrían ser, por ejemplo, el moral, el religioso o el político. Kelsen intenta resolver este problema a través de la denominada teoría de la norma fundamental. La función de ésta consiste en autorizar o legitimar el poder supremo de un determinado ordenamiento jurídico, para producir normas jurídicas. Como lo expresa Bobbio, no es que éstas se deduzcan de aquélla, sino que se derivan de la autoridad generada por la norma fundamental. De este modo se garantiza la posibilidad de una unidad formal del orden jurídico. El postulado de unidad formal, basado en la existencia de una norma fundamental, permite la autojustificación y autolegitimación del ordenamiento jurídico como tal.

El orden jurídico es postulado además como coherente, lo cual supone la imposibilidad de la existencia de normas incompatibles entre sí. Cuando esto de hecho ocurre, es tarea del jurista eliminar tal incompatibilidad, a través de la depuración, que se cumple mediante la eliminación de una de ellas, utilizando criterios interpretativos que la doctrina jurídica ha elaborado y provee para resolver las antinomias. Tal como lo expresa Bobbio (1993, p. 206) "la compatibilidad de una norma con su ordenamiento (es decir con las restantes normas) es condición necesaria para su vali-

dez." El postulado de coherencia permite concebir al orden jurídico como una unidad que tiene la posibilidad de generar sus propios mecanismos de autocorrección.

Finalmente, el orden jurídico es pleno, lo que significa que la ley no posee lagunas, en sentido amplio<sup>14</sup>. En otras palabras, el positivismo jurídico postula que el derecho, concebido como un orden, es completo, es decir, que puede alcanzar a todos los hechos. Según la 'teoría de la norma general excluyente' no hay hechos jurídicamente irrelevantes, pues a partir de una norma que exprese que está permitido todo lo que no está prohibido ni ordenado por la ley, todos los hechos que no están expresamente regulados, no son indiferentes para el derecho, es decir no son a-jurídicos, ni obviamente, anti-jurídicos, sino jurídicamente permitidos.

Más allá de la polémica que puede generar y genera este postulado, nos interesa destacar la capacidad que el iuspositivismo asigna al derecho como sistema para adjudicar o calificar jurídicamente a toda la realidad, lo cual no sólo permite concebir a un orden jurídico como completo y pleno, sino también como altamente abarcativo, ya que le reconoce la posibilidad de "cubrir" o "teñir", por así decirlo, a toda la realidad con un "manto" o "tinte" jurídico.

Ahora bien, ocurre que las normas jurídicas suelen no contemplar casos o hechos, lo cual sería indicativo de insuficiencia del sistema jurídico, esto es, de falta de normas, lo que parece contradecirse con lo anteriormente referido acerca de la plenitud del orden. En este caso, se habla de lagunas en sentido estricto, es decir, de falta de normas regulatorias de casos determinados, las que, mediante interpretación, pueden ser cubiertas dentro del mismo sistema jurídico, utilizando la analogía o aplicando los principios generales del derecho. A través de este postulado se reconoce al sistema la capacidad de autointegración y de autointerpretación.

<sup>14</sup> Los representantes del modelo discuten sobre la existencia de lagunas del derecho. En realidad el término suele ser usado con distintas acepciones por distintos autores. Más allá del debate y de las distintas soluciones aportadas, lo que resulta interesante son precisamente los esfuerzos doctrinarios realizados para compatibilizar el postulado de completitud del derecho con la existencia de vacíos legislativos.

La plenitud del derecho es un postulado que no admite la existencia de espacios vacíos o lagunas en sentido lato, aún cuando pueden darse, y de hecho se dan, situaciones en las que el derecho vigente no "alcanza" para regular determinados casos, generándose espacios vacíos o lagunas en sentido estricto, o si se quiere, espacios que no son auténticas lagunas, que el orden jurídico "llena" o "cubre" a través de procedimientos que la propia doctrina jurídica crea. Para el positivismo jurídico, en virtud del postulado de la plenitud del derecho, el juez no puede dejar de resolver un caso jurídico; si así fuese, el sistema jurídico sería susceptible de perder su monopolio y con ello autoridad y poder. Además, la función del postulado de la plenitud del orden jurídico es central, pues genera certeza a quienes recurren a los tribunales, de que su caso puede ser jurídicamente tratado. Al respecto Radbruch (1951, pp.121-122)<sup>15</sup> expresa:

"La interdicción de la creación y de la negativa a dar solución al caso sólo pueden ser conciliadas bajo una tercera hipótesis, esto es, que la ley carezca de lagunas, de contradicciones, que sea clara y sin residuos oscuros o que, por lo menos, sobre la base de una ley con lagunas, contradictoria o no clara, pueda obtenerse con medios puramente racionales una sentencia jurídica para toda controversia jurídica. Este es el postulado o la ficción (según se es positivista o antipositivista) de la plenitud de la ley o cuando menos del Ordenamiento Jurídico."

La unidad formal, la coherencia y la plenitud del ordenamiento jurídico son postulados que permiten concebir la existencia y el funcionamiento del derecho como un orden autónomo y autosuficiente. Tienen así un efecto ontológico al permitir la constitución de un orden objetivo y separado de otros órdenes, que se autojustifica y autolegitima, capaz de completarse y perfeccionarse a través de la autocorrección y autointegración.

<sup>15</sup> Citado por Bobbio (1993), p. 210.

Estos postulados permiten separar lo jurídico de lo que no lo es, generando un campo interno (el jurídico) y un campo externo (el extrajurídico), lo cual se completa con la posibilidad de un conocimiento estrictamente jurídico, que puede pensar al ordenamiento a partir (y exclusivamente) de sí mismo.

La autonomía del derecho tiene no sólo efecto ontológico sino, además, gnoseológico, ya que fundamenta la creación de una perspectiva o modo de ver distinto lo jurídico, exclusivo de este tipo de pensamiento y excluyente de otros. Este modelo posee un alto poder clasificatorio (en términos de Bernstein) sobre el ser y el conocer jurídicos; dicho de otro modo, permite diferenciar al fenómeno jurídico de otros fenómenos, y establecer un modo propio (y apropiado) de estudiarlo, distinto de otros modos de conocimiento que, a partir de ello, pueden ser considerados espurios y no pertinentes.

- g. *La interpretación dogmática es el método de conocimiento propio del iuspositivismo.* Si bien para comprender el mundo jurídico, tal como lo concibe el iuspositivismo, es importante centrarse en la creación del derecho, la aplicación del mismo es otro "momento" fundamental. La actividad del legislador está dirigida al juez, más que al ciudadano, ya que aquél es el encargado de aplicar la norma válida<sup>16</sup>. Como hemos visto antes, para el positivismo *strictu sensu*, contrariamente a lo que sostiene el realismo jurídico, la actividad judicial no es creativa o productiva del derecho, sino declarativa o reproductiva de la norma preexistente. La interpretación jurídica es el mecanismo a través del cual se cumple esta función.

Interpretar consiste, en general, en asignar significados a los signos, relacionando éstos con las cosas designadas, para hacer posible su comprensión. La relación entre ellos no es necesaria ni autoevidente, requiere de la interpretación, debido a que tal rela-

<sup>16</sup> Kelsen (1994) distingue entre norma primaria y norma secundaria. La primera, la que estaría destinada a los jueces, es "la que establece la relación entre el hecho ilícito y la sanción", mientras que la segunda, orientada a los ciudadanos, supone la existencia de la anterior y es la que "permite evitar la sanción".

ción es convencional y se ve afectada por la ambigüedad y la multivocidad, que son atributos propios del lenguaje.

La interpretación jurídica, según el positivismo jurídico, consiste en identificar la voluntad del legislador o de la ley (según sea la versión adoptada) contenida en los textos y expresada a través de signos lingüísticos, a los que se debe asignar significados. Cuando la realiza el juez en el acto de juzgar, aplicando la ley a casos concretos, se denomina habitualmente jurisprudencia; cuando la realiza el teórico del derecho, se denomina doctrina. A pesar de la diversidad de las fuentes y de los diversos usos, la función de ambos tipos de actividad hermenéutica es la misma: interpretar la voluntad legislativa orientada por un fin práctico.

Los postulados de supremacía de la voluntad del legislador, y de unidad, coherencia y plenitud del ordenamiento jurídico se enfrentan, en los hechos, con ambigüedades, contradicción y vacíos legales, los que hacen que la interpretación judicial y doctrinaria constituya un campo de profusa creatividad jurídica, en la que participan no sólo los teóricos, sino también los prácticos y profesionales del derecho.

La supremacía de la ley como fuente del derecho ha enfrentado a los representantes del iuspositivismo con la necesidad de generar un método hermenéutico propio, que refuerce los postulados ontológicos y gnoseológicos propios del modelo.

La hermenéutica jurídica de inspiración positivista se centra en el texto legal, el que es abordado utilizando técnicas e instrumentos provistos, entre otros, por la semántica, la lógica, la interpretación documental y el razonamiento analógico<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> La llamada Escuela de la Exégesis, ya citada, moderada en sus excesos, ha sido de gran importancia en el desarrollo de la hermenéutica jurídica y mantiene una influencia que subsiste hasta nuestros días, particularmente en los sistemas jurídicos de corte romano-germánico.

El positivismo, a partir de la utilización de la hermenéutica centrada fundamentalmente en la interpretación de los textos legales ha generado, paralelamente, un método de estudio propio, diferente del conocimiento que sobre el mismo tipo de fenómeno producen otras disciplinas, tales como las ciencias sociales, la ética y la historia, o del que se genera desde otros modelos, como el realismo jurídico, el iusnaturalismo, el historicismo o los estudios legales críticos, entre los más destacados.

Esta perspectiva propia del iuspositivismo, se conoce como dogmática jurídica, la que

"[...] consiste en la elaboración de conceptos jurídicos fundamentales que se extraen del propio ordenamiento jurídico y que, por ese motivo, no pueden ser puestos en discusión o revisión." (Bobbio 1993, p.233)

El carácter dogmático del conocimiento que propone constituye un recurso fundamental, no sólo para reafirmar sus propios postulados, sino además, para reforzar el principio de seguridad jurídica, junto al muy frecuentemente utilizado argumento de autoridad, por el que se reconoce a algún autor la facultad de establecer la interpretación que debe ser tomada como apropiada o correcta.

Una de las mayores dificultades que debe enfrentar todo método hermenéutico (incluidas las estrategias propias de la investigación empírica de las ciencias sociales), es la de su validación como verdadero y objetivo. Responder a la pregunta ¿cuál es la interpretación correcta? enfrenta a situaciones frecuentemente dilemáticas que son más fácilmente solucionables cuando se cuenta con el recurso de la contrastación empírica.

La búsqueda de validación hermenéutica de las interpretaciones de los textos suele dar lugar a un proceso interpretativo de regresión infinita. La afirmación dogmática constituye un recurso, al menos útil, para interrumpir procesos de regresión como el señalado, lo

cual, si bien no resuelve debates interpretativos, permite al menos "cerrarlos". De otro modo éstos se transforman en procesos poco prácticos para generar soluciones jurídicas estables.

Esta forma de conocimiento del fenómeno jurídico, a la que el iuspositivismo intenta darle carácter científico sosteniendo la posibilidad de una ciencia normativa, es predominantemente formalista, lo cual es coherente con la definición del objeto por sus características, también formales. En tal sentido, el análisis lógico, la abstracción y la deducción desplazan al análisis sustantivo y material del derecho, y al estudio de los condicionamientos institucionales, de sus efectos sociales, económicos y políticos, y a la investigación histórica.

De ese modo, la dogmática jurídica constituye un instrumento fundamental para generar una estrategia de análisis autónoma, auto-reflexiva y auto-referenciada del derecho, a partir de la cual no sólo se proveen soluciones jurídicas, sino que además, se prescriben estrategias de estudio autónomas con relación a otro tipo de conocimiento y se limita la incorporación de éstos al campo de la interpretación considerada estrictamente jurídica. El método de estudio que provee la dogmática refuerza el poder clasificatorio que posee la teoría iuspositivista, generando aislamiento y jerarquía entre el conocimiento jurídico y el que no lo es.

Esta metodología posibilita así la producción de un campo autónomo y con ello la apropiación y monopolio por un cuerpo profesional-académico representado por la figura del jurista, esto es, de un especialista con aptitud y potestad para "decir lo que es jurídico", para decidir sobre la frontera existente entre los jurídicamente 'pensable' e 'impensable'.

## Conclusiones

A pesar de las críticas a la dogmática jurídica y de los embates de perspectivas jurídicas que compiten con el iuspositivismo, la concepción positivista del derecho mantiene una influencia dominante y una gran fortaleza, sostenida por el poder de la profesión, la fuerza corporativa del poder judicial y la recontextualización que se produce en el seno de las instituciones de enseñanza universitaria, encargadas de la formación de los profesionales del derecho.

Un indicador de esto lo constituye la presencia hegemónica que la dogmática jurídica tiene y ha tenido en el diseño de los sucesivos planes de estudio y en los métodos y prácticas de enseñanza y evaluación de las carreras de abogacía del país.

El iuspositivismo ofrece, tal como lo hace el positivismo científico, un estilo de pensamiento integrado por representaciones fuertes y atractivas y una cosmovisión que se basa en la representación de un mundo ordenado y que provee, a su vez, una técnica y un instrumento para la generación de dicho orden. Adquirir maestría en ambos depende del dominio de la habilidad interpretativa que, combinada con la actitud dogmática y el recurso de autoridad, ha contribuido, de manera singular, a constituir un ámbito profesional consolidado. Su existencia y poder radica, fundamentalmente, en creer que los postulados iuspositivistas son deseables y, además, realizables, y que otras alternativas de concebir lo jurídico no sólo son imperfectas, sino inferiores.

Esta es la base del iuspositivismo entendido como ideología, definida ésta como una visión del mundo (o de una porción de él) que oculta la realidad, haciendo aparecer el statu quo como el "verdadero orden de las cosas". El análisis histórico del campo jurídico muestra las tensiones y antagonismos entre distintas formas de ver los fenómenos jurídicos, enraizadas en contextos sociales, en los que distintos grupos intentar dominar a otros. Muchas de las críticas dirigidas al iuspositivismo están centradas, precisamente, en la utilización ideológica que se hace del modelo.

De cualquier manera, todo jurista y todo profesional del derecho sabe, o al menos tiene la posibilidad de saber, que el iuspositivismo es un modelo teórico, el cual, para mantenerse como hegemónico, debe ser impuesto a estructuras y a procesos concretos, que ofrecen distinto grado de maleabilidad o de resistencia.

Más allá de analizar la eficacia real del modelo o criticarlo, intentamos descubrir su vigencia en la cosmovisión de los docentes, esto es, en las visiones que éstos transmiten mediante la práctica educativa que desarrollan cotidianamente en el contexto de nuestra Facultad; tratamos de ver cuál es el peso que tienen los postulados del modelo iuspositivista en el discurso instruccional y cuáles son sus consecuencias en términos del discurso regulativo propios de la carrera.

## Las prácticas organizacionales: el contexto de la relación pedagógica

Si bien cada institución educativa tiene un perfil organizacional que la caracteriza, muchos de sus rasgos tienen su origen tanto en el nivel macroinstitucional de la educación superior en general, como en los procesos políticos, sociales y económicos del contexto en el que se inserta. Esto es particularmente cierto en el caso de las instituciones de gestión estatal. A ello se agrega la influencia que la propia disciplina y el campo profesional ejercen sobre las agencias educativas.

Sin llegar a profundizar en cada aspecto propio de la organización y sin pretender agotar la totalidad de las características de la agencia, en este capítulo enumeraremos algunas de las que consideramos más importantes a fin de comprender mejor el contexto institucional de la carrera analizada y sus particularidades específicas.

Dos preguntas centrales guían el análisis de la agencia educativa encargada de la formación jurídica. a) La primera hace referencia al sentido de tal propósito, esto es, para qué analizar las prácticas organizativas de la Facultad. b) La segunda se refiere a cuáles son los aspectos que más nos interesa observar de ella.

### *a) Función socializadora de la agencia*

En relación al primer interrogante podemos afirmar, en principio, que la descripción de la carrera de abogacía en sus aspectos más generales se orienta a desentrañar los rasgos más profundos de la organización institucional que se esconden detrás de la cotidianeidad de las relaciones que la constituyen. La agencia nos interesa porque constituye el contexto socializador más amplio que opera como ámbito inmediato en el cual se desarrollan múltiples microprocesos de interacción.

Cualquiera sea la forma de organización que adopte una institución educativa, el modo de relación entre sus miembros, el estilo de enseñanza, etc., hay que advertir que ello nada tiene de natural; son construcciones sociales que responden a intereses y a condicionamientos estructurales de diversa índole. La enseñanza jurídica, como toda forma de enseñanza, es el resultado de procesos permanentes de producción y reproducción institucional y está impregnada de las características generadas tanto en el campo del conocimiento que se transmite en la institución, como en el campo profesional y ocupacional en donde se insertan sus egresados.

En tal sentido, la agencia constituye el marco mayor donde los estudiantes aprenden a ser abogados y los docentes a ser docentes. Tanto éstos como aquéllos incorporan cotidianamente y de manera aparentemente espontánea, elementos de la organización, que se traducen en prácticas concretas.

La agencia actúa como un macrocosmos, al estructurar un sistema de poder interno a la institución, que reproduce el discurso dominante y mantiene una forma de ver y hacer las cosas profesionalmente. El análisis a nivel de la agencia es necesario pues en él se opera la 'reproducción' de la voz y del mensaje que hace posible la 'adquisición' a nivel micro.

La fuerte impronta que la tradición académica y profesional ejerce en las instituciones de enseñanza jurídica hacen aparecer el estado de cosas dentro de ellas como "naturales", cuando en realidad el mantenimiento y reproducción de ese estado de cosas demanda la movilización de una gran cantidad de recursos simbólicos y sociales a través de la participación activa, aunque no necesariamente autorreflexiva, de un gran número de personas que se relacionan entre sí a partir de sus roles como docentes, estudiantes, personal directivo y de gestión.

Desentrañar esa aparente "naturalidad" constituye uno de los objetivos centrales de nuestro trabajo, para comprender los rasgos típicos de un modo de enseñanza, y entender por qué el docente de abogacía enseña como lo hace, por qué los estudiantes actúan de un modo y no de otro, por qué se evalúa de una manera y no de otra, y por qué se enseñan tales contenidos en lugar de otros.

Como toda institución universitaria, la Facultad puede ser vista como una 'fábrica cultural', como un ámbito social especializado en el 'control simbólico' (Bernstein 1997, p.144), y más precisamente como una agencia de 'configuración' (creadora de desarrollos y cambios de las formas simbólicas, jurídicas en este caso) y 'reproducción' (recontextualizadora de discursos externos a la misma, sobre todo, los generados en los campos jurídico y político)<sup>1</sup>.

Tal como sucede con otras 'agencias de control simbólico', la carrera de abogacía se caracteriza por ser productora de una forma especializada de conciencia, en este caso la jurídica, generada y reproducida a través de una determinada forma de comunicación, la que transmite una particular distribución del poder y las categorías culturales dominantes en el campo jurídico (Bernstein 1997, p.139).

Como expresa Bernstein (1997, p.139), "el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder". En el caso de las Facultades de Derecho este proceso de traducción se torna aún más relevante, ya que el contenido, el material simbólico de que se trata, es precisamente el derecho, una de las fuentes legitimadoras por excelencia de las relaciones de poder y dominación de la modernidad. Por ser agencias de control simbólico regulan los medios, los contextos y las posibilidades del discurso jurídico dominante.

#### *b) La importancia de los códigos institucionales*

Si nos centramos en el segundo interrogante, podemos decir que los aspectos a los que dirigimos nuestra atención a nivel de la agencia son los códigos que regulan la estructura y el funcionamiento de la carrera. Esto es, el conjunto de significados que media la comunicación dentro de esta

<sup>1</sup> La caracterización de la carrera de abogacía como una agencia de reproducción simbólica orientada a cumplir funciones de 'configuración' y 'reproducción' permite diferenciarla no sólo de las agencias de producción material, sino de otras agencias de 'control simbólico', como son las instituciones religiosas, médicas y psiquiátricas, los medios de comunicación social y el sistema legal, entre otras. El sistema legal es una agencia de control simbólico reguladora, pues su función es "definir, supervisar y mantener los límites de personas y actividades" (Bernstein 1997, p.143).

institución. Dichos significados tienen un efecto formativo y conformativo, ya que una vez adquiridos posicionan a los sujetos y tienen efectos regulativos sobre lo que cada uno de ellos piensa, sobre su modo de ser dentro de la institución y sobre el modo de ocupar su posición en ella.

Si los estudiantes y profesores de distintas carreras son diferentes entre sí y peculiares en sí mismos es porque aprenden a serlo, en otras palabras, aprenden a ser similares con sus colegas y a diferenciarse de otros. Es casi de Perogrullo recordar que la experiencia de ser estudiante y docente de abogacía es especial y particular entre las experiencias que se pueden tener dentro de una Universidad. Esto es así porque toda institución educativa genera su propia subcultura, que "marca" o deja su sello o impronta en cada uno de los miembros que la componen, como un modo de autoperpetuarse. A partir de ello es que se puede decir que existe una manera de ser estudiante y una manera de ser docente de abogacía, así como existe una manera de ser abogado. Este es el producto que la carrera prepara y provee al campo ocupacional.

Dado que los códigos tienen carácter simbólico (lo que los hace intangibles y los dota de una suerte de "invisibilidad") no es posible acceder a ellos de manera directa e inmediata, sino que hay que descubrirlos interpretativamente. Este mismo carácter hace que el aprendizaje de los códigos institucionales sea espontáneo, y en gran medida, poco reflexivo y consciente. En ello radica su fuerte efecto conformador. Un código no se enseña, dice Bernstein, se aprende de manera latente, tácita.

Ahora bien ¿cómo podemos acercarnos a los códigos que regulan la estructura y comunicación de una institución? ¿cómo conocer estos elementos abstractos que producen impactos tan contundentes a nivel individual y social?

Recurriendo a la teoría de Basil Bernstein y utilizando el concepto de práctica de Pierre Bourdieu diremos que para "ver" los códigos que rigen una institución observaremos las prácticas que los vehiculizan y los objetivan. Distinguimos con Bernstein tres tipos de prácticas: discursivas, de

transmisión y de organización. Nuestro objetivo aquí es centrarnos en estas últimas; las discursivas y de transmisión serán analizadas más adelante.

*Las prácticas discursivas.* Los códigos comprenden los significados que la gente asigna o atribuye a todos los elementos del mundo que la rodea. No hay comunicación sin significados compartidos, ni hay significados compartidos sin relaciones sociales. Los códigos no son otra cosa que modos de seleccionar e integrar significados, lo cual hace posible la comunicación de manera estable y previsible, en este caso, dentro de la institución educativa.

A nivel más concreto nos orientamos a investigar cuáles son los significados relevantes, esto es legítimos o privilegiados dentro del contexto de la carrera de abogacía. Ahora bien, no cualquier código es legítimo en una institución, sólo lo son aquellos que están definidos como tales, como aceptados y aceptables por quienes tienen el poder para hacerlo, lo cual nos conduce a dos interrogantes.

El primero de ellos puede sintetizarse como sigue: ¿quiénes pueden definir la legitimidad de los significados dentro la carrera de abogacía? Esta pregunta se vincula con el tema de qué da poder y cómo se distribuye éste en la institución, a lo que Bernstein llama 'principio de clasificación', el cual se refiere a la diferenciación y jerarquización de los agentes. De la distribución de poder depende que un significado sea 'privilegiado' en relación a otros.

El segundo interrogante se refiere a ¿cuáles son los significados legítimos y cuáles no? lo que alude a qué discurso es aceptable y quién lo controla dentro de ese contexto. Este último aspecto se relaciona con el enmarcamiento, al que, recordemos, Bernstein considera como un principio que regula la comunicación.

Conocer las prácticas discursivas de una institución permite, en última instancia, desentrañar la trama de significados legítimos, lo que se puede y no se puede "ser" y "hacer" dentro de ella.

*Las prácticas de transmisión.* Los significados y la comunicación necesitan de vehículos o medios que los hagan públicos, lo cual significa que pueden ser compartidos por las distintas personas y categorías de personas o agentes que forman parte del contexto institucional. Si no hay comunicación no hay transmisión e intercambio de significados. Esto es posible gracias al lenguaje, los gestos y las posturas. A través de ellos los significados se desplazan y son compartidos en un mismo momento y a través del tiempo dentro de un ámbito institucional, es decir, sincrónica y diacrónicamente.

Se puede afirmar, entonces, que los significados 'se realizan' a través de formas y prácticas concretas de transmisión. Estas establecen el modo en que los significados se externalizan y se hacen públicos y son compartidos. Como este aspecto tiene que ver con la comunicación está regulado por el principio de enmarcamiento; por lo tanto es una función del control social. Esto nos lleva a interrogarnos sobre ¿cuáles son los modos de transmisión y comunicación legítimas dentro de una carrera de abogacía?

*Las prácticas de organización.* Los significados y su transmisión no se dan en abstracto, por el contrario, están "socialmente situados", más precisamente, se dan en contextos sociales concretos, una institución educativa en este caso, entendida como una trama de relaciones sociales.

Los significados y sus formas de realización son legítimos o no, apropiados o no, aceptables o no, según el contexto de que se trate, es decir son dependientes del contexto. Lo que constituye el discurso legítimo y dominante en la carrera de abogacía, la peculiar forma o modo de transmitirlo y hacerlo público y las formas aceptables de comportarse en ella dependen de los dictados del contexto, lo cual está definido por las prácticas de organización propias de la institución.

Otro de nuestros interrogantes es entonces ¿cuáles son las prácticas organizativas que caracterizan el contexto de la agencia que estudiamos? Si somos capaces de detectar cuáles son los significados relevantes en la carrera (lo que "puede decirse") y el modo aceptable de comportarse (la

forma de su realización), podremos explicitar las reglas de reconocimiento y realización que los individuos utilizan en ella para relacionarse. Con esto habremos llegado al nudo del mecanismo del proceso de socialización que se opera en la institución. Un individuo exitoso en la carrera será aquel que ha logrado incorporar las reglas inherentes al código de la misma.

En lo que sigue, trataremos de identificar los rasgos dominantes del orden social que caracteriza a la agencia, a partir de suponer que dicho orden se objetiva en alguna forma de división de trabajo.

### 1. El contexto institucional: estructura y funcionamiento

La actual Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba es la más antigua del país, ya que su origen se remonta a la creación de la Cátedra de Instituta por auto virreinal del 26 de febrero de 1791. Este dio nacimiento a la Facultad de Jurisprudencia, posteriormente Facultad de Derecho, denominación a la que en 1879 se incorpora la de 'Ciencias Sociales'. Actualmente está integrada por la carrera de Abogacía y las Escuelas de Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación. Salvo en lo que hace al gobierno, tanto la gestión como las funciones de docencia, investigación y extensión que cumplen estas unidades se desarrollan con completa independencia. Existe entre ellas una fuerte demarcación y aislamiento, lo que en términos de Bernstein revela una clasificación fuerte. La carrera de Abogacía no constituye una Escuela, aun cuando funciona como tal. Esto se debe, en parte, a que históricamente dicha carrera se identificó con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y a que su presencia ha sido siempre cuantitativamente mayoritaria y políticamente hegemónica dentro del contexto de la institución.

Antes de entrar a considerar con mayor especificidad los principios organizativos de la Facultad, creemos necesario realizar una enumeración sumaria que sintetice algunos de los principales aspectos estructurales de la carrera de abogacía, en particular aquellos que hacen a la magnitud de la matrícula estudiantil y a las características de la planta docente, por ser estos aspectos altamente condicionantes de la forma y dinámica organizativas de la institución.

### 1.1 Matrícula, ingreso y egreso de alumnos: magnitud, consecuencias y resultados

En el país, la carrera de abogacía es objeto de una fuerte demanda social. En el caso de la carrera de la U.N.C., en el período 1994-2002 el número anual de aspirantes fue siempre superior a tres mil<sup>2</sup>. Siguiendo la misma tendencia que el conjunto de las carreras de abogacía de las Universidades estatales del país, en la de Córdoba, a partir de 1984, el ingreso fue directo y masivo, como consecuencia de la eliminación de la política de cupos fijos y de exámenes de selección establecidos por el régimen militar del período 1976-1983<sup>3</sup>.

Aún cuando el número de ingresantes continuó siendo masivo, se estabilizó a comienzos de la década del noventa, al establecerse un curso de ingreso anual, fundamentalmente dirigido a nivelar a los alumnos en relación a conocimientos mínimos necesarios para iniciar la carrera y a consolidar la orientación vocacional de los mismos (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. 1998). Como consecuencia de esto, el ingreso se redujo entre el 36,4% y el 58,1 % con respecto al número de inscriptos en el curso de nivelación (años 1997 y 2002, respectivamente)<sup>4</sup>.

La carrera de abogacía se caracteriza por ser masiva y es la más numerosa de la Universidad (19.646 alumnos matriculados en el año 2000)<sup>5</sup>, representa el 17,5% del total de estudiantes de la U.N.C. (112.036 alumnos)<sup>6</sup>.

La matrícula muestra una tendencia creciente durante la última década del siglo XX, aunque con fluctuaciones anuales. Su presencia numérica en el contexto universitario ha sido y sigue siendo mayoritaria, seguida por las matrículas de las carreras de contador público (12% de la matrícula universitaria) y medicina (11%).

2 Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 1.

3 Para un desarrollo pormenorizado de estas tendencias ver Lista 2001 y 2002.

4 Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 1.

5 Por alumno matriculado se entiende el que ha realizado el trámite de inscripción anual, no el alumno activo.

6 U.N.C., Anuario Estadístico 2000.

Con referencia a los egresados de la carrera, en el sexenio 1994-1999 el número anual de graduados varió entre 588 y 638, lo cual muestra, tanto un alto grado de estabilidad, como una marcada diferencia con el número de ingresantes anuales y la magnitud que mantiene la matrícula<sup>7</sup>. El porcentaje de egresados en relación a los ingresantes por año durante el período ha oscilado entre el 22,2% (1995) y el 29,3% (1996).

Para conservar la condición de alumno basta matricularse anualmente, sin que sea necesario el cumplimiento de ninguna actividad académica por parte del estudiante (tales como cursar o rendir materias, aprobar exámenes, etc.). Tampoco existen límites en el número de aplazos, ni un número máximo de años para mantenerse como alumno de la carrera. Esta ausencia de requerimientos y deberes mínimos para conservar la condición de alumno tiene al menos tres resultados importantes en relación a nuestro problema de investigación: a) el *engrosamiento permanente de la matrícula*, lo que resulta de la combinación de una relación desequilibrada entre el egreso y el ingreso anuales y de la permanencia de un número importante de alumnos durante largo tiempo, con rendimiento académico bajo, escaso o nulo; b) el *alargamiento excesivo de la duración real media de la carrera* en relación a la duración teórica (6 años). La duración real supera en dos y tres años a la teórica. Este hecho se da en prácticamente todas las carreras de abogacía de las Universidades estatales del país y también en algunas de gestión privada<sup>8</sup>; c) la *declinación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje*, alumnos con rendimiento académico dispar y en consecuencia, egresados con perfiles también muy diferentes con relación a la capacitación obtenida (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. 1998, pp.73-86). Esto resulta particularmente importante si se tiene en cuenta que en Argentina la obtención del título de abogado habilita para el ejercicio de la profesión sin que medien otras instancias evaluativas posteriores al egreso, tal como ocurre en otros países.

Lo tres puntos mencionados tienen a su vez incidencia sobre el empleo y la distribución de los recursos económicos de la institución, que invierte más en los alumnos de menor rendimiento académico (los que

7 Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 2.

8 Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría de Políticas Universitarias, Anuario de Estadísticas Universitarias. Universidades Públicas y Privadas, 1998.

recursan más materias, que rinden más exámenes, los que se anotan a los exámenes pero no se presentan, etc.), lo cual da lugar a una utilización ineficiente y en última instancia inequitativa de los recursos disponibles.

### 1.2 Los docentes: su distribución por tipo de cargo y dedicación

Otro de los efectos del crecimiento cuantitativo de la matrícula fue el aumento de la planta docente de la carrera, aún cuando la magnitud de este incremento no ha sido proporcional al de los alumnos. En 1999<sup>9</sup> el número total de docentes de la carrera de abogacía de la U.N.C. era de seiscientos, aproximadamente.

Todos los docentes pertenecen a una cátedra y en pocos casos a más de una. Para la asignación de éstos a las cátedras y del número de cargos dentro de cada una de ellas, las autoridades utilizan un criterio general, por el cual a cada cátedra corresponde un profesor titular, dos adjuntos y cuatro auxiliares de la docencia. Este es el esquema básico, aunque no exclusivo, ya que el mismo se combina con criterios pragmáticos y particulares que son utilizados para atender las distintas necesidades específicas que se presentan anualmente. Así por ejemplo, las cátedras de las materias de los primeros años de la carrera, requieren un mayor número de docentes, por tener que atender a un mayor número de alumnos.

La distribución del conjunto de docentes por cargo<sup>10</sup>, presenta una estructura piramidal que refleja, en líneas generales, la aplicación del criterio antes mencionado. El 12,5% de los casi seiscientos docentes son profesores titulares, el 23,1% adjuntos y el 64,4% auxiliares de la docencia, distribuidos éstos por mitades entre jefes de trabajos prácticos y ayudantes.

Resulta interesante observar que la carrera de abogacía repite el mismo esquema de distribución de docentes por cargo que la Universidad en su conjunto, aún cuando dentro de ella pueden observarse variaciones por carrera.

<sup>9</sup> Último año de vigencia de un plan de estudio único, ya que a partir de entonces y hasta la fecha coexisten el que fue reemplazado con el nuevo plan, actualmente en desarrollo.

<sup>10</sup> Anexo estadístico, Cuadro N° 3.

Otro aspecto destacable de la estructura y que afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión es el referido a la dedicación en el cargo. Del análisis de los datos estadísticos<sup>11</sup> surge que la dedicación correspondiente al conjunto de la planta docente de la carrera de abogacía es baja, inadecuada y dispar.

Casi el 70% de quienes integran la planta académica tiene sólo dedicación simple lo que implica reglamentariamente el cumplimiento de diez horas semanales de trabajo. Aproximadamente un cuarto de ese conjunto (24,2%) posee dedicación semi exclusiva (veinticinco horas semanales de trabajo) y sólo el 6% restante tiene dedicación exclusiva (cuarenta y cinco horas de trabajo semanales). En este aspecto la carrera de abogacía contrasta marcadamente con el resto de la Universidad, donde en promedio, la suma de los cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva equivale al 50% de la planta docente.

Es necesario advertir que la mayor parte de los cargos con dedicación exclusiva o semiexclusiva se distribuye entre profesores titulares y adjuntos. El 82% de los auxiliares, sobre los que descansa gran parte de la función docente, posee dedicación simple. Este rasgo es común a todas las carreras de abogacía del país y en muchas de ellas tal desequilibrio es aún mayor.

La dedicación horaria asignada institucionalmente a cada cargo no coincide necesariamente con el tiempo real que el docente dedica a su función, el que queda librado al compromiso personal de éste con su actividad. Tal situación pone de manifiesto una desarticulación importante entre la pauta formal de dedicación horaria, el tiempo que efectivamente exige un desempeño satisfactorio de la tarea y el que cada docente decide emplear en el cumplimiento de la misma.

## 2. El régimen de enseñanza

La enseñanza en la carrera de abogacía de la U.N.C. se encuentra regulada por un sistema oficial de normas uniformes y obligatorias sobre el cur-

<sup>11</sup> Anexo estadístico, Cuadro N° 4.

sado y evaluación de todas las materias. Esta ha sido una pauta tradicional de la carrera, y el resultado de las reglamentaciones sucesivas es un sistema relativamente estable, aunque sujeto a modificaciones, las que a veces resultan necesarias como consecuencia de cambios en las condiciones estructurales. La formulación de las normas reglamentarias y sus modificaciones son aprobadas por las autoridades y se traducen en prácticas concretas, ampliamente conocidas por docentes y estudiantes<sup>12</sup>. Este hecho sumado a su carácter obligatorio, hace que las mismas puedan ser invocadas y exigidas por quienes participan en la relación pedagógica, así como por las autoridades.

Todo ello hace que a nivel institucional, en un número importante, las reglas que regulan la transmisión del conocimiento y el desarrollo de habilidades sean claras, públicas y visibles, lo que constituye un marco de regulación general al que las cátedras deben ajustarse. En términos de Bernstein, la existencia y aplicación de tales regulaciones favorece el desarrollo de una clasificación fuerte por parte de la agencia.

Cabe recordar, que el intento de democratización de la Universidad, acaecido con posterioridad al régimen militar en 1983, se caracterizó por dos medidas fundamentales: en lo que hace a lo externo, se eliminaron los cupos y el examen de ingreso, instaurándose el acceso directo de los aspirantes (Chiroleu 1999); en lo interno, se produjo la "flexibilización creciente de los requisitos de permanencia del alumno en la carrera" (Lista 2001, p.807). En este contexto, el proceso seguido por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.C. se encuadra dentro de lo que son las tendencias nacionales.

La eliminación, reducción o flexibilización de disposiciones reglamentarias para facilitar el cursado y evaluación de las asignaturas se transformó, dentro de la política interna de la Facultad, en una de las principales y a veces casi exclusiva demanda de los dirigentes estudiantiles. Ello

<sup>12</sup> Así por ejemplo, los reglamentos establecen la duración, distribución y número de clases, el tiempo total de dictado de las mismas, la cantidad y fecha de los exámenes parciales y finales, las condiciones para obtener la regularidad por parte de los alumnos, el tipo de examen (oral/escrito) según la condición del alumno (regular/libre), la escala de calificación de los exámenes y las características de los regímenes especiales aprobados a instancia de algunas cátedras.

dio y da lugar a gran número y variedad de excepciones a muchas de las reglas, y a la permanente reforma y enmienda de las que sucesivamente se dictan, como resultado de constantes procesos de negociación. Esto tiene como consecuencia, a nivel institucional, un sistema de normas profuso, exhaustivo y sumamente flexible, lo cual, en los hechos, ha debilitado el enmarcamiento fuerte ya señalado, al incorporar algún grado de ambigüedad y confusión al momento de interpretar las normas que regulan el sistema de enseñanza.

Los estudiantes pueden participar en la carrera como "regulares" o "libres". La regularidad se adquiere aprobando dos de tres parciales con una nota mínima de cuatro (en una escala de 1 a 10). El plan de estudio vigente hasta 1999<sup>13</sup>, no exige un porcentaje mínimo de asistencia, ni ningún otro requisito adicional, por lo cual, el régimen es muy laxo. La presencia del alumno en las clases y la continuidad y ritmo de su carrera académica queda librado exclusivamente a la voluntad y decisión del estudiante. El ingreso masivo contribuyó, en parte, a la flexibilización de las normas que regulan las actividades de los estudiantes. La clase presencial se tornó casi inviable como consecuencia de la falta de adecuación de la infraestructura y la insuficiente cantidad de docentes, en relación a las nuevas exigencias que planteó el ingreso directo. A pesar de esto, en la Facultad se realizaron significativos esfuerzos adaptativos para mantener la condición de alumno regular, ya que dentro de la cultura propia de la institución tal condición es valorada, lo mismo que lo es la clase presencial.

El carácter de alumno "libre" corresponde a quien no cumple con lo requerido a los alumnos regulares, bien sea porque no aprobó los exámenes parciales, o porque no los rindió o porque nunca asistió a clase. Este es el caso del alumno cuya presencia en la Facultad se reduce a presentarse al examen final de la materia, para lo cual es evaluado de manera oral y escrita.

<sup>13</sup> Este plan de estudio fue reemplazado en año 2000 por otro plan, el que a la fecha se encuentra en el segundo año de implementación.

La condición de alumno regular en una materia se mantiene durante dos años, lo cual le permite presentarse durante ese período en todos los turnos de examen final de la asignatura (alrededor de dieciocho veces) y rendirlo oralmente, que es la modalidad más común dentro de la carrera. La condición sólo puede ser perdida por extinción del plazo correspondiente y no por mal rendimiento en los exámenes.

Es práctica entre los docentes de muchas materias una mayor exigencia al alumno libre que al regular, lo cual resultaría aceptable en la medida en que los requisitos para la obtención de la regularidad permitieran distinguirlos. Esto no ocurre necesariamente, pues muchos alumnos sólo participan de un escaso número de clases por materia, incluyendo las evaluativas.

El plan de estudio vigente hasta 1999 estaba regido por un sistema de enseñanza anual con el mismo número de horas y de clases para todas las asignaturas. En cada período académico el alumno puede cursar hasta seis materias lo cual, en la práctica, sólo es factible bajo un régimen de cursado y regularidad poco exigente, como el descripto. Tal posibilidad contribuyó a reducir la calidad y debilitar el sentido sustantivo del cursado de una asignatura, por lo cual la regularidad queda reducida en muchos casos a un requisito formal sin valor pedagógico alguno.

Existen, asimismo, regímenes especiales de cursado y evaluación, los que antes de la reforma del plan analizado no eran muy frecuentes. Ellos surgieron como propuestas de algunas cátedras ante la situación descripta, incorporando otros requisitos y exigencias. Los regímenes especiales, por serlo, son presentados anualmente a las autoridades para su aprobación. La alternativa más común es la "promoción sin examen final", la que, en general pone el acento en el proceso de cursado y en la presencia del alumno en un número mínimo de clases.

Por tener como efecto inmediato la regulación de las prácticas pedagógicas concretas y por su valor como objeto de las disputas internas de poder, en particular por parte de los dirigentes de las organizaciones estu-

diantiles, el régimen de enseñanza formal es y ha sido tradicionalmente discutido y evaluado por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las opiniones sobre el sistema "oficial" que regula la enseñanza y el aprendizaje son disímiles y aún encontradas. Lo que se observa es un alto grado de insatisfacción, tanto por parte de los docentes como de los alumnos, aunque los motivos de ambas partes sean diferentes<sup>14</sup>.

La mayoría de los docentes percibe que el régimen de enseñanza necesita ajustes y un porcentaje importante de ellos (28,6%) considera que debería ser totalmente reemplazado por ser inadecuado. En particular para la obtención de la condición de regular, por parte del alumno, se muestran proclives a incorporar mayores exigencias, tales como, un número mínimo de trabajos prácticos, un porcentaje de asistencia mínima a clase y una nota más alta para aprobar los exámenes parciales. Los alumnos, en cambio, tienden a oponerse a las exigencias y reglamentaciones en la medida que dificultan el cursado y sobre todo la aprobación de las materias. Sin que podamos ser concluyentes al respecto, se detecta que, mientras los docentes tienden a poner el acento en aumentar las exigencias, lo cual, suponen, mejoraría el aprendizaje, los alumnos tienden a enfatizar la aprobación de las materias y definir negativamente las exigencias encaminadas a mejorar su rendimiento tanto cuantitativo (más exámenes aprobados en menor tiempo), como cualitativo (aprender más, obtener mejores notas, etc.).

### 3. Gobierno y gestión: estructura y prácticas

Por gobierno entenderemos al conjunto de posiciones que implican ejercicio de autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones referentes al funcionamiento de la unidad académica. Quienes las ejercen son los encargados de fijar las políticas y las grandes líneas de acción institucionales que guían la agencia educativa. Las posiciones y roles gubernamentales se dividen por sus funciones en dos, las ejecutivas (Decano,

<sup>14</sup> La Autoevaluación de la carrera de abogacía (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales 1998, pp. 41-53) presenta datos sobre discrepancias, acuerdos y propuestas en relación al régimen de enseñanza. Las observaciones en relación a este punto han sido tomadas de ese trabajo.

Vicedecano) y las legislativas (Consejo Directivo de Facultad). Completan la función ejecutiva las Secretarías que actúan a modo de ministerios en asuntos particulares<sup>15</sup>.

A quienes ocupan posiciones de gestión corresponde la implementación de acciones concretas para la consecución de los objetivos y metas fijadas por las políticas de gobierno de la Facultad. El personal administrativo completa la estructura de gestión a través del ejercicio de distintos cargos.

A pesar de la distinción realizada entre gobierno y gestión, a veces resulta difícil distinguirlos en los hechos, ya que suele ocurrir que con un mismo cargo se ejerzan ambas funciones, tal como ocurre con frecuencia con las Secretarías y otras posiciones intermedias. De todos modos mantendremos esta distinción por varias razones: a) normalmente estas funciones son ejercidas por personas diferentes, y en distintos cargos; b) las funciones de gobierno, por definición son políticas, mientras que las de gestión son administrativas; c) la designación en un cargo de gobierno es electiva o por nombramiento, durante un determinado tiempo, lo que supone renovación periódica de personas, mientras que la designación en las posiciones de gestión otorga estabilidad, que permite el manejo de información y posibilita a este sector el ejercicio de una amplia influencia; d) la gestión se subordina al gobierno; y e) la gestión es, en general, remunerada, mientras que el ejercicio de la función de gobierno con frecuencia es definido como extensión de la función docente o como una carga adicional a la misma. Sin embargo muchos proyectos imprescindibles para gestionar la institución se desarrollan con trabajo voluntario y *ad honorem* por parte de algunos docentes, que integran comisiones *ad hoc* encargadas de elaborar reglamentos e informes, reformas de planes de estudio y sistemas de enseñanza, efectuar recomendaciones y sugerencias sobre múltiples temas y situaciones académicas, etcétera.

La función de gobierno, tal como es común en la práctica universitaria del país, está fuertemente condicionada por intereses políticos-partidarios extra académicos, lo cual afecta el ejercicio real de la autonomía

<sup>15</sup> Las secretarías de la carrera de abogacía de la U.N.C. son seis: Secretaría de Asuntos Académicos, de Post grado, de Ciencia y Técnica, de Extensión, Técnica y de Asuntos Estudiantiles.

universitaria. Por ello, el proceso de elección de autoridades y designación de funcionarios para ocupar los cargos de gobierno y de gestión es objeto de fuertes especulaciones políticas y de presiones de sectores de poder externos a la institución educativa<sup>16</sup>.

La dinámica de estas prácticas políticas es poco democrática y cualquier decisión académica depende de procesos de negociación que resultan de la influencia de intereses sectoriales y personales. A esto se suma el hecho de que en la carrera de abogacía los puestos de gobierno y gestión suelen ser camino de acceso al campo político externo, sea en cualquiera de los poderes del Estado o en los partidos políticos. Como expresa Agulla (1990) las carreras de abogacía contribuyen a la formación de las elites de poder en Argentina.

El gobierno y la gestión universitarias, como la docencia e investigación, son funciones poco atractivas desde el punto de vista de su remuneración económica. La masificación de la matrícula genera mayor presión y tensión para el manejo de las carreras de abogacía, las que sólo han respondido a la nueva situación improvisando estrategias adaptativas, pero manteniendo la organización y distribución del poder y del ejercicio de la autoridad tradicionales.

Un tratamiento diferenciado merecen las actividades de evaluación que están a cargo de los docentes y comprenden tareas tan disímiles como la participación en jurados de concurso, en tribunales de tesis de grado y post grado, en comités que consideran los proyectos de investigación, etc. A partir de la última década del siglo XX las actividades de evaluación se acrecentaron significativamente al incorporarse la evaluación institucio-

<sup>16</sup> Podría decirse que el sistema universitario argentino tiene la particularidad de que muchas de las más importantes decisiones académicas son tomadas (aunque no expresamente) por la fuerte influencia de las agrupaciones estudiantiles, gran parte de las cuales representa intereses partidarios, con fundamentos frecuentemente ajenos a la propia institución. No se pueden entender las características y el estado de la educación superior nacional si no se tiene en cuenta el cariz que el llamado co-gobierno universitario tomó en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del actual. La combinación de un sistema de gobierno de base estamental y corporativo, con la intervención de los partidos políticos, ha dado lugar a un estilo muy particular de política universitaria caracterizado por el clientelismo, el tráfico de influencias y la prebenda, que no es ajeno al perfil del sistema político general del país.

nal de programas de grado y post grado, de carreras y Universidades, las que, con muy escasas excepciones, han sido mantenidas como una actividad *ad honorem*, inherente o como extensión del cargo docente.

Resulta importante señalar dos aspectos vinculados al gobierno y la gestión de la Facultad. El primero se refiere al fuerte impacto que el crecimiento de la matrícula y la necesidad de *aggiornamento* de la institución ha tenido sobre la estructura y funcionamiento de los órganos encargados de cumplir tales funciones. La organización tradicional de los mismos, así como las prácticas y el estilo político que los caracterizan, afectan la eficacia del proceso de toma de decisiones, en un contexto institucional crecientemente complejo y diversificado.

El segundo aspecto está vinculado a que a nivel de gobierno, la fuerte diferenciación y jerarquía observable entre docentes y alumnos se debilita sensiblemente debido a la fuerte injerencia que tiene el sector estudiantil en la toma de decisiones. Una de sus consecuencias es el deterioro de la calidad de la enseñanza que se imparte y el nivel de capacitación que alcanzan los egresados.

#### 4. La división del trabajo académico: la cátedra

Toda organización constituye un orden de relaciones más o menos complejo y diversificado regulado por alguna forma de división del trabajo y de distribución del poder, lo cual se manifiesta a través de una estructura jerárquica interna que permite saber *quién* manda, *quién* hace *qué* cosas y a *quién* éstas pueden ser requeridas y exigidas.

La Facultad puede ser vista como un orden social con algún grado de autonomía y dependencia respecto del campo profesional. Así entendida, desarrolla alguna forma de división del trabajo, la que hace posible la existencia de ese orden, en base a un proceso de diferenciación y jerarquización de los agentes que la integran y el cumplimiento de las funciones inherentes a ella.

A través de la clasificación de los agentes se establece un orden y a la vez el 'dueño' del orden, de modo que clasificar produce un doble efecto: por un lado, diferencia y por el otro, jerarquiza. La función diferenciadora de un principio clasificatorio tiende a ser más visible y explícita que la función jerarquizante.

La cátedra constituye, típicamente, la unidad organizativa fundamental en la estructuración de la división del trabajo dentro de la carrera de abogacía, en la que se entrecruzan y combinan dos ejes clasificatorios, a partir de los cuales se define el posicionamiento de los docentes o transmisores dentro de la agencia<sup>17</sup>. El primero de éstos está dado por la disciplina o especialidad de conocimiento y el segundo por el cargo, esto es el lugar que cada docente ocupa en la jerarquía interna de la propia unidad de cátedra. La clasificación disciplinar organiza las relaciones *entre* las cátedras mientras que el cargo organiza las relaciones *dentro* de cada cátedra. Si bien la clasificación disciplinar o por área de conocimiento tiene, en principio, más horizontalidad que la clasificación por cargo, el propio carácter clasificatorio de diferenciación y separación, posee un efecto jerarquizante.

#### 4.1 El efecto clasificatorio de la disciplina de conocimiento: lo jurídico y lo no jurídico

Las cátedras se definen, denominan y clasifican por la disciplina cuya transmisión tienen a cargo. Toda carrera de abogacía organiza la función docente o instruccional en base a una red disciplinar en la que es posible detectar varios principios clasificatorios y subclasificatorios, en relación a los cuales los docentes son posicionados en sí mismos y en relación a otros docentes, conformando una estructura de poder interna.

<sup>17</sup> Puede afirmarse que la Cátedra sigue constituyendo la práctica organizativa dominante de las carreras de abogacía, ya que los diversos procesos de departamentalización operados en carreras como las de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Córdoba no la han desplazado ni reemplazado, aún cuando, como en el caso de la UBA, resulta claro el debilitamiento del poder y del control que ejercían los Profesores Titulares y con ello de la estructura de Cátedra. En ambos casos, la combinación de Cátedra y Departamento, manteniendo la estructura de Facultad, ha dado lugar a formas organizativas híbridas.

Una primera clasificación fundamental es entre disciplinas (y cátedras) 'jurídicas' y 'no jurídicas'<sup>18</sup>. Las primeras, denominadas asimismo como de 'dogmática jurídica', son las encargadas de organizar y operar el proceso de transmisión de una rama o especialidad del derecho.

Entre las distintas Facultades de Derecho se observan variaciones en cuanto al número y denominaciones de las cátedras que componen la malla curricular y con ello la estructura de la docencia, sin embargo existe un núcleo básico con alto grado de estabilidad de ramas de conocimiento y especialidades que caracteriza la enseñanza del derecho. Dentro de este núcleo se pueden identificar, por un lado, líneas curriculares que agrupan y secuencian la enseñanza a través de cátedras conceptualmente vinculadas. Tal es el caso del Derecho Civil, el Derecho Comercial y el Derecho Penal<sup>19</sup>. Por el otro, se encuentran cátedras aisladas (esto es, que no se insertan en una línea curricular), como podría ser el caso de Derecho Tributario, Laboral, Agrario o de los Recursos Naturales, entre otros.

Las disciplinas extrajurídicas se identifican con áreas de conocimiento diferenciadas y autónomas en relación al derecho. Entre las más frecuentes, aunque no exclusivamente, se encuentran la Filosofía, la Historia, la Economía y la Sociología. Si bien algunas de estas denominaciones pueden estar acompañadas de adjetivos como 'jurídico' o 'del derecho' (tal es el caso de Filosofía del Derecho y de Sociología Jurídica), en la división del trabajo instruccional de una carrera de abogacía, su función no es considerada fundamental en relación a la formación del abogado, lo cual define su posicionamiento más precario en la estructura de poder de la institución.

18 El significado del término jurídico es argumentable. En un sentido amplio él incluye todo fenómeno vinculado al derecho y sus relaciones con el contexto político, social y económico dentro del cual ejerce su poder regulador. Sin embargo, el uso habitual de este término tanto en el campo de la educación jurídica, como en el ejercicio profesional, es mucho más restringido. Por influencia del modelo positivista del derecho, 'jurídico' es prácticamente identificado con 'legal' y éste con derecho positivo vigente. A pesar de compartir la idea de que "lo jurídico" posee, como fenómeno, un significado amplio, cuando en el presente trabajo se habla de asignaturas o cátedras 'jurídicas' se hace referencia a aquellas cuyo contenido pertenece a la así llamada 'dogmática jurídica'. Esta decisión se basa en el hecho de que este es el uso habitual dado al término jurídico en el contexto de las agencias de formación profesional de los abogados.

19 Estas líneas curriculares se dividen en asignaturas o especialidades, las que, por ejemplo, en el caso del Derecho Civil están constituidas por 'Obligaciones', 'Derechos Reales', 'Contratos', 'Familia', 'Sucesiones', etc.

La fuerza clasificatoria de las categorías jurídico/no jurídico está fuertemente influenciada por la existencia de un paradigma jurídico dominante: el positivismo jurídico. Dentro del campo de la 'dogmática jurídica' (lo propiamente jurídico) existen al menos dos principios subclasificatorios tradicionalmente aceptados, aunque discutidos: el primero, es el que distingue entre derecho privado y derecho público, y el segundo el que diferencia entre derecho sustantivo y derecho procesal<sup>20</sup>.

La distinción entre derecho privado y derecho público, a grandes rasgos, parte de considerar el tipo de relación regulada por el derecho, según se trate de relaciones entre personas (típicamente el Derecho Civil) o entre éstas y el Estado, en tanto poder público (típicamente el Derecho Administrativo). Esta clasificación tiene una raíz histórica en la que originariamente el derecho privado ha sido prevaletente y dominante.

El segundo principio clasificatorio interno al campo de la enseñanza jurídica y muy enraizado, es el que distingue entre derecho sustantivo y derecho procesal o adjetivo. El primero agrupa aquellas ramas del derecho de fondo que regulan tanto las relaciones públicas como las privadas (Derecho Civil, Constitucional, Penal, etc.); el segundo agrupa las que establecen las normas que regulan los procedimientos para hacer posibles la actuación de los interesados y de los organismos judiciales y administrativos (Derecho Procesal Civil, Penal, Administrativo, etc.).

Pertenecer a una disciplina, o lo que es lo mismo, ser definido académicamente por una disciplina, no es neutro y tiene consecuencias a nivel del poder y el prestigio que los docentes adquieren dentro de la institución educativa, con independencia del que puede derivarse de su desempeño. Una porción de ese prestigio y poder es, en consecuencia, adscripto al área de conocimiento de cuya transmisión el docente está encargado.

Las disciplinas jurídicas son portadoras de una mayor cuota de poder que las consideradas no jurídicas, básicas o complementarias.

20 Las distinciones 'privado/público' y 'sustantivo/procesal' suelen ser criticadas, pues según algunos autores son objetadas como categorías diferenciadoras, al considerar que no reflejan ajustadamente la realidad del Derecho.

Dentro del campo definido como estrictamente jurídico o de la dogmática jurídica existen también jerarquías de saber. La estratificación de las ramas y especialidades es resultado de procesos histórico-sociales de conformación del campo, en el cual se ha dado un creciente proceso de diferenciación y complejización, consecuencia, a su vez, de la diferenciación y complejización operada a nivel de la sociedad, la economía y la creciente juridización de la vida.

Cada agencia educativa posee, además, una cultura organizacional, la que se conforma y define a partir del propio desarrollo histórico de la institución, la cual contribuye a generar perfiles propios. En el caso de la carrera de abogacía de la U.N.C., el sello que la propia tradición ha dado a la institución es muy marcado. Así, el derecho privado, y dentro de él el Derecho Civil, concentró un nivel de prestigio distintivo y dominante en relación a lo que serían las futuras ramas del derecho, no sólo en Córdoba, sino también en el contexto de la enseñanza jurídica en general. El análisis de los sucesivos planes de estudio, incluyendo el vigente hasta el año 1999, muestra el predominio del derecho privado en relación a otras ramas del derecho<sup>21</sup>.

Similar efecto jerarquizante resulta de la clasificación 'derecho sustantivo/derecho procesal', con un predominio del primero sobre el segundo. Esta relación puede asimismo ser observada en los planes de estudio de la carrera, en la cual la inclusión tardía de asignaturas con contenidos de derecho procesal, sobre todo público, ha sido evidente. Debido a los cambios operados en el campo jurídico, la influencia del derecho procesal tiende a aumentar.

La división disciplinar constituye un principio clasificatorio fuerte, ya que tiende a generar aislamiento y separación entre docentes y entre cátedras, más allá de los que pueden establecerse a partir de criterios epistemológicos, siendo la más fuerte la que surge de las categorías jurídico/no jurídico, en la cual el predominio del primer tipo de conocimiento es muy marcado.

21. La reforma curricular implementada con el plan de estudio que entró en vigencia en el año 2000 aumentó la presencia del derecho público tanto sustantivo como procesal.

#### 4.2 El efecto clasificatorio del cargo

La clasificación basada en la disciplina regula las relaciones *entre* las cátedras, a través de las cuales los docentes se identifican, diferencian y jerarquizan académicamente. Otro principio clasificatorio, y con ello de identificación, diferenciación y jerarquización, está constituido por el 'cargo' docente, a partir del cual se organiza la estructura interna de las cátedras y de esta manera la división de trabajo *dentro* de ellas. Las categorías clasificatorias tradicionales dentro de la Universidad estatal son las de profesor titular, asociado, adjunto y auxiliares de la docencia<sup>22</sup>.

La pertenencia institucional dentro de la cátedra está dada por dos ejes fundamentales: el cargo, que determina el posicionamiento en la jerarquía académica y la dedicación horaria remunerada, esto es el tiempo que la institución puede exigir al docente para desarrollar sus tareas.

En instituciones con una marcada impronta tradicional y ritualista como son las carreras de abogacía, con una larga y consolidada tradición, el estilo de división de trabajo de corte democrático se ve dificultado por el arraigo de una cultura y de un sistema de autoridad que legitima y fortalece la verticalidad. De ello resulta que, en principio, la clasificación por cargo sea fuerte, es decir diferenciadora y jerarquizante, con una clara definición de funciones y responsabilidades.

El poder académico que la agencia otorga a los profesores titulares ha sido claro, con la prerrogativa y responsabilidad de definir los objetivos y contenidos de la asignatura, así como la bibliografía, la secuencia en la transmisión de los contenidos y la evaluación de los resultados del aprendizaje. Ejercen y han ejercido, asimismo, mucha influencia en la selección y continuidad de los miembros de la cátedra a través de las designaciones interinas y como jurados en los concursos de docentes auxiliares.

22. La nomenclatura de los auxiliares de la docencia puede variar. En la carrera de abogacía de la U.N.C. son considerados auxiliares los jefes de trabajos prácticos, los ayudantes de primera y de segunda. A diferencia de otras carreras, los adscriptos y ayudantes alumnos no forman parte de la planta docente. Los Estatutos de la U.N.C. reconocen además otras categorías de profesores, como son los Consultos, los Eméritos, los Honorarios, los Contratados y los Visitantes, cuyo carácter es extraordinario y no forman parte de la planta docente permanente, propiamente dicha.

La cátedra, como forma y práctica organizativa de las agencias de educación superior ha tenido como correlato directo la división de las Universidades en Facultades. Tal estructura de división del trabajo y clasificación ha sido y es objeto de diversas críticas. Una de las más frecuentes consiste en objetar la jerarquización que implica la estructura de cátedra, por poseer el doble efecto, por un lado de fragmentación y aislamiento y, por el otro, de fortalecer el ejercicio autoritario del poder académico por parte de los profesores titulares. Ello dio lugar a la imagen de cátedra-feudo, la que no ha sido infrecuente en las carreras de abogacía del país.

Esta modalidad organizativa se caracteriza, además, por el acceso restringido y el aislamiento frente a otras cátedras, aún de la misma asignatura. El profesor titular ejerce el control personalizado y con frecuencia, personalísimo, del acceso de los aspirantes a la docencia y de la formación de los nuevos docentes.

En esta tarea, el ejercicio tradicional de la autoridad por el profesor titular se combina con importantes elementos carismáticos. Ambos aspectos están presentes en la memoria de los actuales docentes, cuando recuerdan a quienes fueron sus maestros, es decir, a las figuras más significativas que influyeron en su formación<sup>23</sup>.

En las últimas décadas, en varias carreras de abogacía, el predominio de la cátedra como práctica organizativa dominante y la fuerza clasificatoria del cargo se han visto disminuidos en diverso grado e intensidad, aún cuando no fueron totalmente desplazados<sup>24</sup>. Con características propias, en la carrera de abogacía de la U.N.C., la necesidad de adaptarse al ingreso y la matrícula masivos, iniciados en la década del ochenta, dio asimismo como resultado la horizontalización de la jerarquía docente.

23 Las opiniones de los entrevistados en la U.N.C. coinciden con las de los docentes de las carreras de abogacía de la Universidad de Buenos Aires y Nacional de La Plata, en las que se observan frecuentes referencias a algunos pocos 'maestros' (Fucito 2000, pp. 140 y 455 y ss.). A estas figuras excepcionales, se las recuerda como docentes pautadores y carismáticos que ejercían su autoridad con determinación.

24 En la carrera de la UBA el efecto combinado del ingreso directo y masivo, operado a partir de la década del ochenta, y la reforma organizativa introducida por el proceso de departamentalización a partir de 1985, tuvieron como consecuencia un marcado "achatamiento" de la jerarquía docente (Ver Fucito 2000, pp. 279-290). Como consecuencia de ello, se ha producido un marcado debilitamiento del cargo como principio clasificatorio y la horizontalización de la cátedra como estructura organizativa.

Dos fueron las estrategias de adaptación privilegiadas: la primera consistió en asignar a todos los docentes, cualquiera fuera su cargo, la tarea de enseñanza y evaluación de al menos un grupo de estudiantes, con lo cual se los igualó a través del cumplimiento de actividades idénticas, eliminando de ese modo la asignación diferencial de funciones. La consecuencia obvia fue que el profesor titular y el auxiliar docente dejaron de distinguirse en el cumplimiento de la función de enseñanza y evaluación. Más todavía, dada la composición de la planta docente, dicha función quedó mayoritariamente en manos de los auxiliares. La segunda estrategia fue la de incorporar docentes cualquiera sea su grado de capacitación, idoneidad y experiencia en la transmisión de conocimientos<sup>25</sup>.

El principio de clasificación en base al ejercicio de la función se debilitó, al horizontalizarse la jerarquía interna de las cátedras en el dictado de clases y evaluación y al disminuirse los requisitos que diferenciaban a un docente de abogacía de un recién egresado de la carrera. De este modo tanto el valor interno como externo de la clasificación perdió fortaleza.

#### 4.3 La dedicación al cargo

Tradicionalmente, las carreras de abogacía se caracterizan por poseer un cuerpo docente con escasa dedicación formal al cargo. Esta tendencia puede ser corroborada tanto por las estadísticas, como por los estudios realizados sobre la docencia jurídica<sup>26</sup>. La baja dedicación constituye, además, uno de los aspectos más débiles de las carreras de abogacía del país según lo manifestado por diferentes informes de autoevaluación institucional. Se trata de una debilidad muy importante, ya que afecta la posibilidad de desarrollar actividades que hacen al cumplimiento de otras funciones básicas como son particularmente la investigación, la extensión y la gestión.

25 Es importante destacar que la creación de los Departamentos de Coordinación Docente en la carrera de abogacía de la U.N.C., en 1985, no estuvo complementada por una reglamentación que redujera las atribuciones de los profesores titulares. A ellos quedó reservada la coordinación de la docencia. Esto atenuó sensiblemente el efecto de achatamiento jerárquico que se produjo en la UBA.

26 Agulla 1990, pp. 47-60; Fucito 2000, pp. 460-461.

Varias tendencias estarían confluyendo para producir esta situación. Por un lado, la orientación predominantemente profesionalista de las carreras de abogacía, que tradicionalmente no contemplan como un perfil diferenciado de egresado, al del académico e investigador. Por otro lado, la actividad docente resulta en la amplia mayoría de los casos complementaria (y en general secundaria) del ejercicio profesional. A ello se agrega la marcada diferencia entre las remuneraciones docentes y las profesionales (bien sea como abogado o como operador judicial) que disminuye el incentivo para dedicarse a la docencia. Finalmente, la definición tradicional del profesor de derecho como transmisor y no como productor sistemático de conocimientos permite el ejercicio del rol con poca dedicación horaria, que en muchos casos se reduce al dictado de algunas horas semanales de clase y la evaluación de los resultados<sup>27</sup>.

Como hemos dicho antes, el hecho de que un docente esté designado en un cargo simple, no implica necesariamente que dedique poco tiempo real a las múltiples tareas que le demanda el ejercicio de su rol (preparación y dictado de clases, evaluación, actualización, reuniones docentes, elaboración de materiales, etc.). Sabemos también que, por lo general, en las carreras de abogacía los docentes pasan poco tiempo en la Facultad, lo que reduce su contacto con los estudiantes, con sus colegas y, en definitiva, debilita su compromiso con la institución, o le permite manejar este compromiso con amplia autonomía. Este hecho, unido a la masificación de la matrícula, ha contribuido a fortalecer la imagen de las Facultades de Derecho de las Universidades estatales como organizaciones con muchos alumnos y pocos docentes, lo cual es particularmente notorio en aquellas unidades académicas que optan por un sistema de enseñanza que favorece la presencia de los estudiantes en clase, como ocurre en Córdoba.

La dedicación simple no sólo es consecuencia, entonces, de la falta de recursos de la institución, como el sentido común podría llevar a concluir, sino que en muchos casos resulta de la combinación de este hecho

27 La investigación en el campo jurídico tiene particularidades propias que la alejan de la investigación en ciencias sociales y en otras disciplinas. Se identifica en gran medida con la producción de trabajos individuales basados en el método hermenéutico, el que habitualmente se desarrolla sin el apoyo económico de las instituciones que financian y evalúan la investigación en el país.

con las demandas que surgen del ejercicio de la profesión. La tendencia más marcada es que la docencia sea una ocupación subsidiaria y desprofesionalizada.

En síntesis, el perfil académico del profesor de abogacía es el de un docente cuya tarea está centrada, fundamentalmente, en el dictado de clases y la evaluación de los alumnos, con escasa dedicación al cargo y muy mal remunerado, que dedica poco tiempo a la investigación (al menos en el sentido que ésta es entendida en otras disciplinas)<sup>28</sup>, desarrolla limitada o nula actividad de extensión y su colaboración en la gestión es reducida. El producto final de esta situación es un docente no profesionalizado, cuya identidad está fuertemente asociada al ejercicio profesional externo, consecuencia de una clasificación que diferencia débilmente entre el docente y el profesional.

Otro rasgo que caracteriza a los docentes de abogacía en Argentina, al menos de las Universidades estatales, y que emerge en parte de los magros salarios, es la multiocupacionalidad. Si bien no hemos tenido acceso a datos actualizados que permitan medir con cierta precisión la magnitud de este fenómeno, es frecuente que estos docentes, especialmente los titulares o adjuntos de mayor prestigio, se desempeñen en los programas de post grado que ofrecen la misma u otras instituciones, tanto estatales como privadas. Esta oferta ha crecido de manera notable en los últimos tiempos y constituye una interesante oportunidad para que los docentes incrementen sus ingresos económicos. Este hecho también contribuye a un ejercicio más precario de la docencia y al consecuente deterioro de la calidad de la enseñanza en el nivel de grado. También hay que señalar que en los últimos años se incrementó la cantidad de carreras de abogacía, tanto en instituciones de gestión estatal como privada; con ello se abrieron nuevas posibilidades laborales para los docentes del sistema estatal y se acentuó el fenómeno de la multiocupacionalidad.

28 La introducción del Sistema de Incentivos a la Investigación por parte del Ministerio de Cultura y Educación, que implica una remuneración adicional para los docentes que realizan investigación sujeta a evaluación externa, produjo algunos cambios y determinó que esta actividad sea más valorada en las Facultades de Derecho.

El resultado de estos procesos ha sido el aumento de la precarización de la docencia en las Universidades, con el consiguiente refuerzo del proceso de desprofesionalización de la actividad.

### 5. La etapa de "iniciación" en la docencia: el aprendizaje del rol

Si bien no constituye un paso necesario para comenzar la carrera y acceder a un cargo docente, la Facultad ha instrumentado un mecanismo de iniciación en la docencia que nos interesa analizar porque tiene una relevancia particular en la institución. Se trata de la 'adscripción' a la cátedra y la participación en ésta como 'ayudante alumno'. Lo primero está reservado a los graduados, lo segundo a quienes siendo aún alumnos, se interesan por la docencia. En este apartado nos centraremos en el análisis de la formación académica de los adscriptos, aún cuando la 'ayudantía' constituye una forma relevante de entrenamiento de futuros docentes de la institución. Más adelante abordaremos el tema del acceso formal al cargo y la promoción en la docencia. Cabe señalar, además, que en otras Universidades existen mecanismos similares, denominados de diferente manera, a los que se atribuye mucha importancia en la formación docente<sup>29</sup>.

Los requisitos para aspirar a una adscripción han ido variando con el tiempo, pero el sistema no ha cambiado sustancialmente en su carácter. Actualmente solamente pueden ser admitidos como adscriptos en una o más cátedras los egresados de la Facultad<sup>30</sup>. Resulta interesante señalar el nombre dado a esta institución. Por definición, 'adscripción' es un término que connota pertenencia, más que elección. En tal sentido, la 'adscripción' a una posición determinada dentro de una estructura social se opone a la 'adquisición'. En términos de asignación de *status*, las posiciones adscriptas son aquellas a las que se accede involuntariamente, tales como el sexo y la raza o las obtenidas por herencia. Estas posiciones son características de una organización de tipo estamental o de casta.

La adscripción a una cátedra constituye la iniciación de un vínculo pedagógico que implica la adhesión a las reglas del contexto institucional

<sup>29</sup> Fucito (2000).

<sup>30</sup> Resolución del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Cs. Ss., U.N.C., N° 3/85, art. 2°.

restringido que define cada cátedra. Si bien dicho vínculo comienza a partir de la decisión del aspirante, quien debe cumplimentar previamente algunos requisitos formales mínimos, la decisión sobre la admisión depende de la voluntad y los criterios del docente encargado de la selección y aceptación de los nuevos aspirantes, potestad ésta reservada a los profesores titulares. En otras palabras, la selección para el acceso no resulta de un proceso de evaluación fundado en criterios formales, sino que resulta de la aplicación de criterios informales, de carácter personal, fijados por el docente encargado de dirigir la cátedra. En la mayoría de los casos dichos criterios no son suficientemente explicitados. En consecuencia, el acceso a la adscripción tiende a estar regulado por pautas y criterios 'particulares' y no por pautas y criterios 'universales'. Las reglas de selección son más invisibles que visibles y, en todo caso, conocerlas depende de los contactos personales que el aspirante ha establecido con los miembros de la cátedra de su preferencia, o con colegas que lo han hecho antes que él.

Otra prerrogativa de los profesores titulares es la evaluación anual del desempeño de los adscriptos que admitió en la cátedra a su cargo<sup>31</sup>. También aquí los criterios son establecidos fundamentalmente por el docente. Gracias a este carácter particularista y personal de los criterios de selección, admisión y evaluación de los adscriptos, los profesores titulares pueden controlar el acceso a la docencia y a la comunidad académica, de los futuros encargados de 'recontextualizar' y transmitir el conocimiento jurídico, mediante el ejercicio de un poder que responde a reglas difusas, propias de una clasificación y un enmarcamiento débiles, en términos de Bernstein. Se inicia con ello un proceso de socialización de los futuros profesores de la Facultad que tiende a reproducir formas institucionales de "ser" y "hacer" docencia.

El funcionamiento del sistema de adscripción nos permite ratificar lo dicho anteriormente acerca de que la cátedra constituye la unidad organizativa central de la institución y es la práctica organizativa dominante, ya que no sólo no hay docentes fuera de las cátedras, sino que tampoco hay adscriptos fuera de ellas.

<sup>31</sup> Es importante señalar que la duración del período de la adscripción está estipulado entre tres y cinco años.

Más allá de las particularidades reglamentarias de cada agencia, el tipo de relación pedagógica que caracteriza el entrenamiento del futuro docente en las carreras de abogacía se asemeja, a grandes rasgos, al vínculo que une al aprendiz con el maestro, quien es tomado como guía para la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las destrezas propias del arte de la enseñanza. El papel decisivo que algunos profesores han jugado en el despertar de la vocación docente y/o en la elección de la enseñanza en el campo del derecho es clara entre los docentes actuales de diversas instituciones, quienes al opinar sobre su iniciación en la docencia, casi sin excepción hacen referencia a la influencia de uno o más maestros (Fucito 2000).

Dos son los componentes principales del proceso de aprendizaje de quien aspira a transformarse en un docente de la carrera de abogacía, por un lado, los contenidos jurídicos, y por el otro, el modo de transmitirlos. Se combinan así los componentes instruccionales y los regulativos, correspondientes a la visión, modalidad y estilo propios de cada cátedra.

En el aprendizaje del "qué" y "cómo" se enseña el derecho, el mayor énfasis es puesto en el primer componente, esto es en la transmisión de los componentes instruccionales (ley, doctrina y jurisprudencia), lo que se entiende son los conocimientos que debe poseer un abogado. Este énfasis resulta congruente con los objetivos que orientan la enseñanza que se imparte a los estudiantes, en la que se observa un claro predominio de los componentes cognitivo-instrumentales sobre los cognitivo-críticos y expresivos<sup>32</sup>.

De este modo, la socialización del aprendiz en la cátedra constituye una continuación, profundización y reforzamiento de la que tuvo como estudiante, con docentes de diferentes cátedras durante el cursado de su carrera. Más aún, este proceso constituye una ampliación y especialización del aprendizaje desarrollado para obtener el título de abogado.

El segundo componente del aprendizaje docente, referido a "cómo" se transmite el conocimiento, es menos visible y las reflexiones sobre el

32 En los Capítulos V y VI de este trabajo se realiza un análisis pormenorizado de estos aspectos.

mismo son menos explícitas que las vinculadas al "qué" se transmite. En general, las actividades orientadas a la enseñanza de las habilidades pedagógicas son menos formalizadas y sistemáticas. Tradicionalmente, y siempre hablando en términos de lo que han sido las prácticas dominantes en la carrera, se ha prestado escasa o ninguna atención la formación didáctica y pedagógica de los docentes de abogacía. En general, la indiferencia y el rechazo a lo que se interpreta son técnicas y metodologías extrañas a la institución, han sido y en gran medida continúan siendo, las reacciones más frecuentes de los docentes frente a las cuestiones pedagógicas<sup>33</sup>. Entendemos que estas reacciones son congruentes con la subcultura académica dominante en la carrera. Por un lado, la existencia de un paradigma jurídico unidimensional (Martínez Paz 1995, 2000) fuertemente arraigado, como es el positivismo jurídico, autosuficiente y cerrado, que "dicta" la forma de transmisión y traducción del derecho en el aula y rechaza la incorporación de "lenguajes" de otras disciplinas. Por otro lado, la fuerte clasificación que domina en la carrera, que distingue claramente al lego del especialista en Derecho, no favorece la integración interdisciplinaria y la articulación del Derecho con otras disciplinas.

De ello se deriva la creencia, frecuente entre los docentes de abogacía, que la enseñanza del derecho no necesita de la didáctica y la pedagogía, debido a que la alta especialización alcanzada por el conocimiento y el lenguaje jurídicos dificulta, o aún hace imposibles la comunicación con el campo propio de las dos disciplinas mencionadas, debido a la imposibilidad de traducción de los respectivos discursos.

Hay acuerdo generalizado en que la metodología propia de la enseñanza del derecho y, en general, de cualquier disciplina en la Universidad, es la 'clase magistral'. Por ella se entiende típicamente la exposición a cargo del docente de los contenidos instruccionales dirigida a una audiencia de alumnos poco activos<sup>34</sup>. El predominio de esta metodología de enseñanza puede entenderse mejor si se la relaciona con el paradigma jurídico positivista, el que pone énfasis en la interpretación y en la adhe-

33 El régimen de adscripción de la carrera de abogacía de la U.N.C. exige hoy el cursado de un Curso de Metodología de la Enseñanza, organizado por la Facultad y dictado por pedagogos.

34 En el Capítulo VI, referido a los contenidos instruccionales y las prácticas pedagógicas observadas en clase se realiza un análisis detallado de este tema.

sión dogmática (dogmática jurídica) a corrientes de pensamiento, teorías y autores, lo cual hace posible algún grado de coherencia interpretativa.

De ahí que el entrenamiento pedagógico del adscripto está sujeto a reglas implícitas y personalizadas, y se basa en el aprendizaje del arte de la argumentación y de la transmisión persuasiva del discurso jurídico. La clase magistral se corresponde con la imagen del maestro y del aprendiz. Este debe aprender cómo transmitir conocimientos jurídicos, adhiriéndose a interpretaciones doctrinarias propias y ajenas y, aunque en menor medida, a interpretaciones jurisprudenciales, lo cual responde al dictado del propio campo profesional.

Es notable la escasa diferencia que se observa entre el proceso de aprendizaje del estudiante durante la carrera y el que el egresado desarrolla cuando decide incorporarse a la docencia. La principal diferencia está dada por el cambio de posicionamiento, ya que el egreso constituye el momento ritual por el cual el graduado no sólo adquiere el derecho y reconocimiento para ejercer su profesión, sino también la posibilidad de "reingresar" a la agencia, pero esta vez con un nuevo *status*. Desde esta posición inicia una nueva etapa de aprendizaje y socialización, orientada esta vez a cumplir, a través de la docencia, la función de reproducción de lo jurídico, esto es de transmisión y eventualmente de configuración simbólica, es decir, de creación y/o recreación de conocimientos jurídicos.

La diferenciación entre alumno y adscripto es débil; resulta evidente en los casos de recién egresados que se incorporan al régimen de adscripción, quienes deben realizar grandes esfuerzos para distinguirse de los estudiantes, entre los cuales suelen incluirse algunos de sus ex compañeros. Como la carrera de abogacía se caracteriza por una clasificación fuerte, es decir, marcadamente diferenciadora y jerarquizante, entre los recursos que el recién iniciado cuenta para distinguirse de los alumnos, está la acentuación de los atributos profesionales-docentes, lo que se logra a través de la formalidad en el vestir, la adopción de los gestos y posturas estereotipadas de un abogado y de la etiqueta y el lenguaje protocolares que caracterizan a estos profesionales.

El aprendizaje del rol docente consiste en un proceso de iniciación en el estilo y los secretos de transmisión del micro contexto académico en el que participa. Más allá del aprendizaje propiamente instruccional de una rama del derecho o en una especialidad jurídica que completa y amplía el realizado como estudiante, el iniciado desarrolla un aprendizaje de los contenidos regulatorios que regulan el microcontexto de cátedra y las relaciones con docentes de otras cátedras. De este modo, no sólo especializa sus conocimientos en un ámbito del derecho, sino, también en las prácticas discursivas, en lo que se "puede" y "no se puede" decir dentro de su grupo de referencia y en relación a otros, y en las prácticas de transmisión, es decir en "cómo se dice lo que puede decirse".

Incidentalmente el adscripto aprende, entonces, las reglas que regulan la comunicación entre los diversos agentes de la institución: docente-alumno, aprendiz-maestro, docente-autoridad, docente-personal administrativo, docente-docente, aprendiz-docente. Las reglas que regulan este entramado de relaciones son complejas y del aprendizaje exitoso de ellas dependerán sus posibilidades de acceso y movilidad en la carrera y su prestigio frente a alumnos y colegas. Ambos aprendizajes, el del discurso instruccional (contenidos del derecho) y el del regulativo (las reglas de comportamiento válidas en la institución) son importantes. En gran medida, la posibilidad de adquirir la condición de docente (ser) y desempeñarse como tal (hacer), depende del éxito alcanzado en identificar y seleccionar los significados relevantes en la carrera y utilizarlos como guía de su comportamiento.

El aprendiz de docente es parte, como en todo contexto pedagógico, de un intenso proceso de socialización que perpetúa el estilo de formación tradicional en la enseñanza del derecho, ya que consiste en aprender a "hacer las cosas del modo en que siempre se hicieron". Constituye un proceso de iniciación, más o menos reglamentado y más o menos prolongado, que permite el reconocimiento de la voz y del mensaje especializados del Derecho en general, de una rama o especialidad de él en particular y de una cátedra concreta.

## 6. El efecto clasificatorio del concurso: el acceso a la docencia y la promoción en el cargo

Adquirir la condición docente depende de un acto formal de reconocimiento, la designación en un cargo, que puede realizarse a través de dos procedimientos, el concurso y la designación interina<sup>35</sup>.

El concurso público y abierto de antecedentes y oposición es la forma establecida por los estatutos universitarios para acceder a un cargo docente<sup>36</sup>. Con algunas variantes en las diferentes unidades académicas, en este régimen la selección está a cargo de un jurado de pares que evalúa los antecedentes académicos presentados por el postulante y sus aptitudes docentes a través de una clase pública y de una entrevista<sup>37</sup>.

El debate en torno a la conveniencia de los concursos es permanente y esta modalidad es objeto de diversas críticas, tanto en relación a los procedimientos como a sus resultados. Entre los docentes se observa un alto grado de escepticismo y desconfianza con referencia a la eficacia y objetividad de esta forma de selección, objetan con frecuencia la composición de los jurados, el peso dado a la oposición con relación a los antecedentes o viceversa, la ausencia de neutralidad de las opiniones evaluativas, los mecanismos legales que ponen en marcha los participantes para evitar su realización o que se efectivicen las decisiones de los jurados, etc. También se aduce que, más allá de lo que establecen algunas reglamentaciones, no se tiene en cuenta el desempeño continuo del docente, al no existir control de gestión y calidad de la docencia.

El ritual del concurso es claramente demarcatorio y clasificatorio, una especie de *'rite de passage'* por el cual el graduado universitario se convierte en docente y puede desplazarse y ascender en el sistema de estratificación académico. Una de las razones de su carácter polémico se

35 Solamente puede integrar la planta docente quien ha sido designado en el cargo y cobra un salario por ello. Los adscriptos no forman parte de la planta docente.

36 Ley de Educación Superior N° 24.521, artículo 51.

37 El concurso se caracteriza por su alto grado de ritualismo, formalismo y complejidad. Es un mecanismo de selección costoso y lento (Agulla, 1990, p. 29; Fucito, 2000, pp. 338-339 y 425-428).

débe, precisamente, a esa función diferenciadora y jerarquizante que no solo otorga legalidad, sino también legitimidad académicas. El carácter ritualista y formal del concurso docente constituyen los atributos esenciales tanto de las defensas, cuanto de las críticas de la que es objeto.

Frente a las dificultades de implementación de los concursos, la designación interina aparece como una alternativa más dinámica y flexible; permite obviar las formalidades de aquél y constituye un instrumento dúctil para la toma de decisiones rápidas. Pero hay que señalar también que puede dar lugar a la manipulación de las designaciones docentes en base a intereses personales e institucionales, que no responden necesariamente a criterios académicos. Para reducir la informalidad que disminuye su legitimidad, los interinatos se deciden, en algunos casos, a partir de criterios de selección más o menos objetivos, como son, por ejemplo, respetar el orden de mérito de un concurso anterior o de concursos internos realizados a ese efecto.

Desde el punto de vista legal, el interinato debería ser excepcional; posee menor legitimidad y tiene menor prestigio que la designación por concurso<sup>38</sup> y otorga también menos derechos que ésta, ya que los docentes interinos no pueden elegir ni ser elegidos para ocupar puestos de autoridad en la Universidad. Tampoco da estabilidad en el cargo, pues las designaciones interinas deben ser renovados anualmente a pedido de los profesores titulares. A pesar de ello, dicha práctica constituye el procedimiento más habitual y lejos de tener un carácter excepcional, es la forma más frecuente de ingreso y promoción de los docentes para hacer frente de manera ágil e inmediata a las necesidades que plantea la función docente. Por otra parte, constituye un medio útil para resolver conflictos de diversa índole.

Más allá de las virtudes y debilidades de ambos procedimientos, una de las consecuencias del predominio del interinato sobre el concurso es el estado de "transitoriedad" o "provisionalidad" en que se encuentra gran parte de los docentes de la Facultad.

38 Según el texto de la Ley de Educación Superior N° 24.521, artículo 51, la mayoría de la planta docente (no inferior al 70%) debe ser designada por concurso.

## Conclusiones

En este capítulo nos propusimos caracterizar el contexto en el que tiene lugar la socialización del abogado. Abordamos, en términos de Bernstein, el nivel macroinstitucional, es decir, el de la agencia de transmisión, cuya estructura y funcionamiento se traducen en las prácticas de organización que hemos tratado de analizar en los párrafos anteriores. A partir de este análisis hemos intentado descubrir cuáles son las consecuencias de esas prácticas a nivel de la subjetividad de los actores involucrados, es decir, cuál es la influencia que ejercen en la formación de un tipo de conciencia particular, la del abogado en este caso.

Partimos de suponer, con Bernstein, que la estructura de las relaciones sociales (formales e informales) a que dan lugar las prácticas de organización de la Facultad juega un rol clave en el proceso de socialización profesional. Si bien la relación crucial en este sentido es la que se establece entre el docente y el alumno, no son menos importantes las que se dan entre los alumnos entre sí, y entre ellos y el personal de apoyo administrativo de la institución. Son las prácticas organizacionales las que facilitan (o impiden) la formación de ciertos hábitos de conducta, el desarrollo de determinadas estrategias para la resolución de los problemas y la incorporación de las normas y los valores que inspiran esas conductas en todos los actores institucionales. Son precisamente esas prácticas las que conforman gran parte de las experiencias de aprendizaje del alumno.

En líneas generales, dichas prácticas son fuertemente clasificatorias en lo que respecta a las relaciones entre cátedras, entre categorías de docentes al interior de las cátedras, y entre docentes y alumnos. Esto implica la existencia de una jerarquía implícita pero clara "entre" las cátedras y también de los docentes "dentro" de cada cátedra. En la Facultad "se sabe" cuáles son las cátedras principales, y cuáles las periféricas o secundarias, y se transfiere esta jerarquía a los docentes que se desempeñan en cada una de ellas; a su vez, ser profesor titular es algo muy diferente de ser adjunto, adscripto o auxiliar. El cruce de ambas jerarquizaciones determina un tipo de orden que caracteriza a la institución y determina redes de poder muy efectivas al interior de la misma. En términos

de Bernstein (1990), hay un orden establecido y también un dueño de ese orden que se manifiesta en la estratificación de los agentes, los discursos y las prácticas institucionales.

La clasificación disciplinar que organiza las relaciones entre cátedras traduce la importancia relativa de los contenidos desde la perspectiva de la formación profesional y es, a la vez, un indicador importante de la concepción dominante del derecho en la Facultad<sup>39</sup>. Una primera clasificación fundamental en el seno de la institución es la que se da entre disciplinas (y cátedras) 'jurídicas' y 'no jurídicas'. Las primeras, que constituyen la 'dogmática jurídica', son las encargadas de organizar y operar el proceso de transmisión de una rama o especialidad del derecho; se consideran y definen al interior de la institución como la columna vertebral de la formación del abogado. Las disciplinas extrajurídicas se identifican con áreas de conocimiento diferenciadas y autónomas en relación al derecho. Como estas disciplinas no forman parte del núcleo principal para la formación del abogado, tienen un posicionamiento más precario en la división del trabajo instruccional de la carrera y, por ende, dentro de la estructura de poder de la institución.

El principio clasificatorio que regula las relaciones sociales al interior de las cátedras y corresponde a la división por cargo, determina una fuerte jerarquía en la cual el profesor titular es el que define el programa y la bibliografía de la materia (los significados relevantes), selecciona a quienes aspiran a ingresar en la carrera docente (los adscriptos) y tiene a su cargo, de manera primordial, la formación de éstos. Sin embargo, en la práctica, esta clasificación interna se debilita a la hora de asumir la responsabilidad de dictar clases y evaluar a los alumnos, una situación que se ha impuesto debido a la gran cantidad de estudiantes que cursa la carrera. En la Facultad de Derecho, profesores y auxiliares de la docencia cumplen idénticas tareas frente a los estudiantes. Esto ha debilitado en parte el poder del profesor titular y ha limitado su capacidad para controlar las actividades de los miembros de su cátedra. Hay que tener en cuenta, además, que la mayoría de los docentes de la Facultad se desempeña con cargos de dedicación simple, de modo que el tiempo que ellos asig-

<sup>39</sup> Ver Capítulo anterior.

nan a las tareas académicas, al menos desde el punto de vista formal, es reducido. Esto tiene importantes consecuencias en términos de la cultura institucional y de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes: muchos alumnos no saben exactamente quién es el profesor titular; como la asistencia a clase no es obligatoria, los docentes tienen en sus clases una población flotante de estudiantes que no les permite identificarlos; el contacto entre los colegas es escaso y los alumnos tampoco se conocen entre sí. De todo esto resulta una relación pedagógica despersonalizada y un ejercicio de la docencia marcadamente desprofesionalizado, aún cuando las diferentes instancias que definen la carrera docente estén claramente reglamentadas.

Estas observaciones nos permiten sacar algunas conclusiones, de carácter hipotético, respecto de las consecuencias que las prácticas organizacionales de la Facultad podrían tener en términos de la socialización de los actores involucrados, los alumnos, especialmente. Podemos decir, en principio, que la forma en que la agencia educativa está estructurada alienta:

- a. Una cultura institucional en la que los derechos de los estudiantes se disocian de sus obligaciones. Las normas que regulan la carrera académica de los alumnos son relativamente laxas y de escasa efectividad. En términos weberianos, los futuros profesionales no son socializados en al ética de la responsabilidad. Esto es particularmente relevante, sobre todo si se tiene en cuenta que las carreras de abogacía tienen un gran protagonismo en la formación de los grupos dirigentes del país<sup>40</sup>.
- b. Un estilo de enseñanza centrado en el docente, poco permeable a la innovación y al cambio debido, entre otras cosas, a la forma en que funciona el sistema de aprendizaje del rol docente y el ingreso a la carrera docente.

40 J.C. Agulla (1990). Resulta interesante recordar los resultados del ya clásico estudio de J. L. De Imaz (1965) sobre la composición de las elites de poder de Argentina, en particular los referidos a la profesión de abogado.

- c. Un sistema de relaciones de carácter vertical y fragmentario, despersonalizado sin controles efectivos sobre el desempeño de los sujetos involucrados y que carece de mecanismos adecuados para reforzar el compromiso de los actores con la institución.
- d. Un aparato normativo de corte netamente reglamentarista, profuso y exhaustivo, aunque poco eficaz debido a que permite múltiples excepciones. Este hecho atenta también contra su legitimidad.

No olvidemos que los estudiantes están expuestos a las prácticas organizacionales durante un período de tiempo prolongado (seis años por lo menos) y ellas forman parte de sus experiencias de aprendizaje en la Facultad. Como diría Durkheim, son estas prácticas regulares, coherentes y duraderas las que actúan de manera silenciosa pero profunda sobre la conciencia subjetiva, y convierten a la institución educativa en un agente de socialización extraordinariamente eficaz.

## CAPÍTULO 4

### La estructuración del discurso instruccional: el plan de estudio y los programas de las materias\*

En este capítulo abordamos el estudio del *curriculum* "oficial" de la carrera de abogacía, entendiendo por tal el que se expresa en su plan de estudio y en los programas de las materias, cuyos contenidos son definidos como de dogmática jurídica, a fin de indagar cuáles son los significados institucionalmente relevantes del que son portadores, detectar los contenidos privilegiados por los profesores y señalar cuáles están ausentes o son marginales.

Trabajamos con y sobre productos "cristalizados", no con los procesos que les dieron origen. De otra manera, hubiéramos debido aventurarnos en la observación de los intercambios, en parte misteriosos y no enteramente visibles, que preceden la construcción de un plan de estudio, y en los múltiples escenarios en los cuales uno o más profesores titulares, con o sin la asistencia de los docentes de la o las cátedras a las que pertenecen, seleccionan, deciden y organizan los contenidos de los programas de cada materia.

En la justificación de nuestra atención sobre los resultados o productos y no sobre los procesos, nos asisten razones temporales e históricas. No hubiéramos podido observar la creación de un plan de estudio que se produjo cuarenta y cinco años antes del momento en que decidimos analizarlo. Por otra parte, también trabajamos sobre los programas vigentes de las materias, aquellos que estaban siendo implementados mientras realizamos nuestras observaciones de las clases, no los meramente propuestos o en proceso de creación.

---

\* Este capítulo fue elaborado en coautoría por Carlos A. Lista y Silvana G. Begala.

También nos asisten razones vinculadas con los mecanismos propios de la institución, ya que nos resulta difícil imaginarnos accediendo a las conversaciones, disputas, argumentaciones y aún pensamientos no expresados, de todos aquellos que han intervenido en el diseño del plan de estudio. Tampoco resultaría sencillo participar de las múltiples contingencias que dan lugar a la elaboración del programa de una materia, menos aún cuando ello resulta del trabajo individual y aislado de un profesor. Una institución no abre fácilmente sus entrañas para que se descubran (y menos aún para que se publiquen) los mecanismos de su construcción y el metabolismo de su poder. Ambos operan de manera "silenciosa", son relativamente conocidos y discutidos, pero trascienden siempre, en alguna medida, la accesibilidad y visibilidad inmediatas.

La producción y estructuración de los contenidos instruccionales del discurso pedagógico, tienen un lado semiculto, semisecreto, una parte sumergida en las profundidades de sus propios procesos de creación y reproducción. A las organizaciones sólo las vemos en su apariencia y parcialidad, como un fenómeno, y a través de nuestras observaciones podemos interpretar su particular forma colectiva de ser y las transformaciones que produce en quienes forman parte de ella. He aquí la principal razón de haber optado por material documental para llevar a cabo nuestro análisis.

Recordemos que un plan de estudio y los programas de las materias que lo componen son, en última instancia, construcciones objetivadas, lo que significa, como afirma Bernstein (1977, vol.3 p.80), que

"[...] no hay nada intrínseco sobre cómo el tiempo educacional es utilizado, o sobre el *status* de varios contenidos o sobre la relación entre los mismos. Estoy enfatizando la naturaleza social del sistema de elecciones del cual emerge una constelación llamada *curriculum*."

En primer lugar, desarrollamos el tema de los códigos y los significados desde la perspectiva de dicho autor, con el propósito de extraer algunos interrogantes orientadores para abordar luego, también teóricamente, el *curriculum* y su clasificación. Con estos elementos conceptua-

les analizamos el plan de estudio de la carrera y los programas de algunas materias, para señalar sus atributos más característicos. Finalizamos con conclusiones y reflexiones generales referidas al efecto socializador del *curriculum* de la carrera.

### 1. Códigos y significados

La hipótesis que orienta nuestra investigación surge de la propuesta de Basil Bernstein, según la cual la socialización en un 'código' actúa sobre la conciencia del sujeto y desarrolla una identidad particular. En el caso de la socialización profesional del abogado, el 'código' de que se trata es el 'código de conocimiento educacional' que predomina en la institución educativa y la identidad, lo recordamos, será la identidad de tal profesional.

Señalamos antes que el concepto de código en la teoría de Bernstein tiene una importancia central y posee un significado muy abstracto. Los códigos constituyen principios reguladores de la conducta que son adquiridos de manera tácita, con un alto grado de espontaneidad, a través de un proceso no racional y escasamente programado. Esto los transforma en un "objeto" de difícil acceso racional, casi misterioso en su existencia, pero que se hace presente en los resultados de su influencia, observables en maneras de "ser", de "pensar" y de "actuar" de los individuos que lo han incorporado.

Socialmente "somos" y "nos posicionamos" según los códigos que adquirimos, simplemente por participar en múltiples y diferentes estructuras de interacción: nuestra familia, nuestros grupos de amigos, la escuela a la que asistimos y en el caso que nos ocupa, la Facultad en la que estudiamos una carrera universitaria. Adquirir los códigos propios de los diversos contextos permite que "seamos" y "nos comportemos" de la manera esperada en ellos.

La reproducción de la conciencia jurídica es entonces posible por la mediación de códigos. El tránsito por una institución educativa como la Facultad de Derecho, durante el tiempo que dura el cursado de la carrera, constituye una instancia fundamental, aunque no única, en la incorpora-

ción de los códigos que regulan la forma de ser, pensar, actuar y posicionarse socialmente como un profesional del derecho.

Ahora bien, ¿cuáles son los componentes del código, de este principio regulador cuasi misterioso? Tratemos de ubicarnos en nuestra experiencia cotidiana. Para poder interactuar satisfactoriamente con otros, en un contexto social dado, toda persona necesita saber cómo manejarse en él; es preciso que pueda reconocer "quién es quién" en ese contexto e identificar cómo conducirse en relación a cada una de esas otras personas.

Para poder cumplir tales cometidos, la persona, en ese contexto dado, necesita, en definitiva, conocer los significados vigentes en él, que son componentes que hacen posible el reconocimiento de la situación y de cómo actuar en la misma. En síntesis, para poder conducirse satisfactoriamente en una situación social, un individuo necesita adquirir e incorporar los códigos que la regulan, y con ellos, las reglas de 'reconocimiento' y de 'realización'. El código constituye, según Bernstein, ese principio que permite la selección, combinación e integración de los significados relevantes en el contexto.

Es importante recordar, una vez más, que los códigos y las reglas de reconocimiento y realización inherentes a ellos son contextuales. A distintos contextos corresponden distintos códigos. En otras palabras, lo que se puede decir y hacer depende, en el caso que nos ocupa, de la situación en que se encuentra la persona (una clase, un pasillo, un examen, una reunión académica, un concurso docente, etc.). Si ubicamos nuestro ejemplo en una institución educativa, veremos que actuamos en ella según el contexto, según nuestra posición en él y según la de las otras personas que intervienen, todo esto mediatizado por los códigos, de ahí su importancia.

La incorporación de las reglas de reconocimiento, según Bernstein, permite que la persona identifique cuál es o cuáles son el o los principios de clasificación que operan en el contexto y con ello, sepa quién es quién en la situación. Conocer los diferentes significados que porta un individuo según las múltiples posiciones sociales que ocupa en distintos contextos le posibilita moverse entre contextos. Si no se poseen estas reglas de

reconocimiento no se podrá seleccionar los significados correctos y por lo tanto, se carecerá de las bases necesarias para establecer relaciones sociales estables y duraderas.

Los significados relevantes, dice Bernstein, son 'privilegiados', pues confieren poder discursivo y *status* a quien los emplea en un contexto. Tal carácter privilegiante da poder y jerarquía y es obtenido de otro u otros contextos. Así, por ejemplo, los significados relevantes en un contexto académico, como el de una Facultad de Derecho, son aquellos legitimados por el discurso jurídico dominante generado en el macro contexto y profesional, esto es, en otro contexto.

Dijimos, además, que conocer la regla de conducta apropiada no es suficiente, sino que debemos "comportarnos" conforme a ella. Son las reglas de realización las que hacen esto posible, es decir, comunicar y hacer públicos los significados aprendidos a través de alguna forma de expresión. Es importante enfatizar que la realización de los significados tiene que ver con la comunicación.

Los significados relevantes dentro de un contexto son 'privilegiados' (además de 'privilegiados', como ya hemos visto), por ser aquellos que tienen prioridad; su manejo permite el control de lo que se expresa en esa situación, es decir, tiene que ver con el enmarcamiento. Quien utiliza con éxito las reglas de realización puede producir las prácticas apropiadas dentro del contexto.

Ahora bien, los códigos que adquirimos a nivel micro, son generados y reproducidos a nivel macro social, es decir, en un ámbito externo al contexto en el que actuamos en nuestra vida cotidiana. Lo que ocurre en una clase, por ejemplo, entendida ésta como un contexto de micro interacción, toma códigos producidos y reproducidos a nivel institucional (de la Facultad) y de campos externos a ella, como son, por ejemplo, el profesional o el ámbito social al que pertenecemos por ser miembros de una determinada clase social, de un cierto tipo de familia, etc. Los significados que intercambiamos en el contexto de la clase devienen de prácticas discursivas existentes a nivel institucional, así como las reglas de realiza-

ción que utilizamos al comunicarnos en ese contexto se relacionan con prácticas de transmisión cultural propias de la institución.

Por otra parte, los códigos producidos y reproducidos a nivel macro necesitan transformarse en comportamientos, que sean adquiridos a nivel micro interaccional. Por eso es que, en realidad, la institución educativa realmente puede ser "visualizada" en la multiplicidad de relaciones que se producen en las clases, en los vínculos que mantienen docentes y estudiantes.

Lo que hasta aquí describimos como un proceso objetivo (tanto micro, como macro social) tiene consecuencias a nivel de la subjetividad, ya que los significados y reglas generan distintas formas de conciencia.

A partir de lo expresado, en lo que hace a nuestra investigación, surgen tres conjuntos de interrogantes:

¿cuáles son los significados privilegiados en el contexto educativo por el que transita el estudiante de la carrera de abogacía? Este interrogante se refiere a los contenidos de la socialización.

¿cómo son adquiridos estos sistemas de significados? Este interrogante alude al proceso de aprendizaje de las reglas, en el cual la interacción entre el docente y el alumno en la clase constituye la instancia privilegiada.

¿cuáles son las consecuencias de tal adquisición a nivel de su conciencia? Este interrogante se relaciona con las formas de conciencia que se generan mediante la incorporación de significados y reglas.

Con referencia al primer tema hipotetizamos que el conjunto de significados relevantes que conforma el discurso instruccional de la carrera está inspirado en el modelo jurídico positivista. Este modelo constituye, en consecuencia, el discurso dominante; como está legitimado, sus significados son privilegiados y privilegiantes y, en este sentido, confieren poder discurso y un status especial a quienes lo poseen.

Con relación a la segunda cuestión, conjeturamos que el aprendizaje de las reglas de reconocimiento de los significados relevantes de la carrera, se lleva a cabo a través de tres mecanismos básicos:

- *Seleccionando y priorizando algunos contenidos sobre otros* (los que enfatizan la prioridad de la ley y la doctrina sobre la jurisprudencia y de estas tres clases de textos sobre aspectos extrajurídicos, como los contextos sociales, políticos y económicos, y las habilidades cognitivas sobre las expresivas).
- *Utilizando un lenguaje especializado* (abstracto, neutro y con pretensiones de precisión, que refleja el carácter formal del derecho y los rasgos básicos de la norma jurídica según el iuspositivismo).
- *Alentando cierto estilo de comunicación entre docentes y alumnos* cuyas características serán objeto de análisis en otro capítulo de este trabajo.

Por último, en lo que respecta a los resultados del proceso de socialización, hipotetizamos que la conciencia jurídica que se conforma durante el mismo se traduce en formas de pensar y de actuar, que responden a los dictados del modelo jurídico dominante.

## 2. Los significados relevantes: el *curriculum*

Como hemos visto en capítulos anteriores, el código del conocimiento educativo está constituido por tres sistemas de mensajes: el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. Nuestro objetivo es identificar los principios subyacentes a dicho código. Para ello abordamos aquí el primer sistema de mensajes del código educacional, es decir, el *curriculum*. Dejamos para más adelante el tratamiento de la pedagogía y la evaluación. Recordemos que, para Bernstein (1971), es el principio por el cual un conjunto de contenidos, relacionados entre sí de determinada manera, es distribuido en unidades, es decir, en períodos de tiempo. Desde esta perspectiva, los contenidos pueden ser examinados en función de tres criterios: a) la relación que mantienen entre sí; de acuerdo a esto, podemos distinguir

*relaciones cerradas* entre contenidos (cuando están claramente aislados los unos de los otros) y *relaciones abiertas* (cuando el aislamiento entre contenidos es reducido y los límites entre ellos son difusos); b) la cantidad de tiempo que se dedica a cada uno ellos (a algunos se asigna más tiempo que a otros); y c) su carácter de obligatorios u opcionales para los alumnos. Los dos últimos criterios permiten evaluar el *status relativo* de un contenido y su significado en la carrera.

Debemos recordar también que la construcción de un *curriculum*, en tanto conjunto de mensajes que cuenta como el conocimiento válido (es decir, el que necesariamente debe ser transmitido), está regulado por el principio de clasificación, en consecuencia, es una función de la distribución del poder en la institución. Aplicado este principio a las relaciones entre contenidos podemos decir que, cuando la clasificación es fuerte, los contenidos están claramente aislados entre sí (*relaciones cerradas* entre contenidos), cuando es débil, el aislamiento es reducido (*relaciones abiertas*)<sup>1</sup>. Teniendo en cuenta esto, Bernstein distingue dos tipos de *curriculum*, el de *colección* y el *integrado*. En el primero las relaciones entre contenidos son cerradas y hay un fuerte aislamiento entre ellos; en el segundo dichas relaciones son abiertas y los límites difusos (Bernstein 1977, vol.3 pp.70-84).

En el *curriculum de colección* el alumno tiene que incorporar un conjunto de contenidos favorecidos en su status, para satisfacer algunos criterios de evaluación. En él, la definición de cuáles son los contenidos válidos está en manos de quien enseña y de quien evalúa, o sea del docente. Cuando este tipo de *curriculum* es especializado, el alumno aprende cada vez más de menos cosas, lo que abre mayores posibilidades de adquirir una identidad más diferenciada y específica. La especialización acentúa y fortalece la diferencia, en la medida que elimina categorías mixtas e identidades difusas.

En el *curriculum integrado*, en cambio, los contenidos se subordinan a alguna idea integradora o a un concepto superior que los relaciona

<sup>1</sup> No ingresa en este análisis el principio de *enmarcamiento* el que, por definición, regula la comunicación, el *cómo* de la transmisión. Por lo tanto, se aplica a la pedagogía, definida como el mensaje que establece la forma legítima de transmitir un contenido.

y, en consecuencia, su aislamiento se reduce; los contenidos pasan a ser parte de un todo, las particularidades de las asignaturas se desdibujan y los límites entre ellas se debilitan.

El tipo de *curriculum* por el que opta una institución educativa condiciona las relaciones entre los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente y el alumno, y afecta también las estructuras de autoridad existentes. Así, el modelo de relación más afín al *curriculum* de colección tiene carácter jerárquico, el docente es la figura central y la educación adopta la forma de una larga iniciación en el misterio de la disciplina. Por su parte, el modelo de relación más afín al *curriculum* integrado tiene carácter más horizontal, el alumno adquiere mayor protagonismo y se debilita el control que el docente ejerce sobre la relación pedagógica (Bernstein 1977, vol.3 pp.70-84).

Para finalizar este breve recorrido por la propuesta teórica de Bernstein, creemos que es necesario insistir en un aspecto central de ella: la relación entre poder, clasificación e identidad. El principio de clasificación es una función de la distribución del poder en una institución. La clasificación fuerte supone la existencia de mantenedores de límites igualmente fuertes (entre categorías de agentes, de discursos, de roles, etc.) y crea las condiciones necesarias para la formación de una identidad bien definida y específica, y el desarrollo de un fuerte sentido de pertenencia a un grupo particular. Estos elementos conceptuales son muy relevantes para comprender los procesos que tienen lugar al interior de la Facultad y sus resultados en términos de la formación de la conciencia jurídica.

### 3. El *curriculum* de la carrera de abogacía

Teniendo en cuenta que, según Bernstein, el *curriculum* es "lo que se tiene por conocimiento válido", vamos a abordar el análisis del plan de estudio y los programas de las materias de la carrera de abogacía, porque consideramos que en ellos se expresa dicho *curriculum*, o lo que es lo mismo, el conjunto de significados privilegiados y privilegiantes en la institución. En el proceso de construcción curricular distinguimos tres instancias que expresan otros tantos niveles de decisión:

El *plan de estudio*, que constituye el contexto curricular más amplio. En esta instancia se seleccionan las materias, la correlatividad entre ellas y la carga horaria correspondiente. Este proceso de toma de decisiones tiene lugar a nivel macroinstitucional y en él intervienen las autoridades de la unidad académica y de la Universidad<sup>2</sup>.

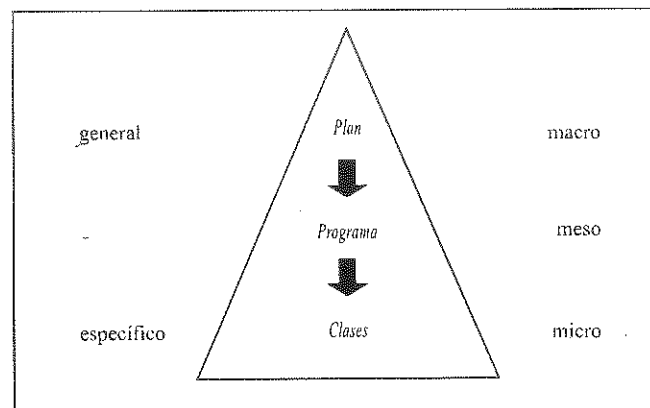
La *elaboración de los programas de las asignaturas* que integran el plan. Esta es la instancia de operativización del plan; constituye un paso fundamental en la construcción del discurso instruccional. Este proceso se desarrolla a nivel de las cátedras. La elaboración de los programas es prerrogativa de los profesores titulares, quienes pueden hacerlo con o sin participación de su grupo de cátedra y de las otras cátedras encargadas de dictar la misma materia. En este momento se fijan los objetivos, se seleccionan los contenidos y la bibliografía respectiva, así como la forma de evaluación. En la Facultad los programas deben ser aprobados por el Consejo Directivo.

La *"realización" del programa*. El docente "ejecuta" su programa en el aula seleccionando qué y cuánto va a transmitir de él, en qué secuencia y cuáles contenidos serán objeto de evaluación. Este proceso se cumple a nivel microinteraccional y en consecuencia es el más concreto y segmentado en la construcción y reproducción del mensaje educativo. Suele ser, asimismo, el más desconocido por ser altamente fragmentado y diverso, ya que se cumple a través de múltiples procesos de comunicación, en un contexto que se renueva cada año académico, con la inscripción de nuevos alumnos en las cátedras y/o la incorporación de nuevos docentes.

Como ilustra el Figura N° 2, la construcción del *curriculum* se realiza desde lo general a lo específico y desde el nivel macroinstitucional hacia el microinteraccional.

<sup>2</sup> Es el Consejo Superior de la Universidad el que aprueba en definitiva un plan de estudio, una vez que éste fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad.

Figura N° 2: Niveles en la construcción del *curriculum*



#### 4. El plan de estudio de la carrera de abogacía

El plan de estudio que analizamos es el vigente en la institución hasta 1999, el que después de cuarenta y tres años fue reemplazado, en el año 2000, por un nuevo plan. En el momento de realizarse esta investigación, ambos planes de estudio se dictaban en forma conjunta. La elección como objeto de estudio, del plan que estaba siendo reemplazado, se debe a que el mismo es expresión de lo que durante casi la mitad del siglo XX, constituyó la matriz general de los contenidos relevantes en la Facultad. Por otra parte, el nuevo plan de estudio se encuentra en una etapa parcial de implementación, por lo cual sus efectos en términos de socialización no pueden ser analizados aún de manera integral.

Una característica de la carrera de abogacía de la U.N.C., compartida con la mayoría de las carreras de abogacía del país, es la dificultad estructural para producir cambios curriculares significativos. Esto constituye un primer indicador relevante de la estabilidad durante largos períodos de tiempo, de los mensajes que se transmiten, lo que se debería, en parte, a la inalterabilidad de los modelos jurídicos en los que se fundan.

Una breve síntesis histórica de algunos rasgos de los planes de estudio de la carrera analizada nos permitirá visualizar los antecedentes que ilustran, por un lado, la cultura institucional propia de la Facultad y por el otro, los aspectos estructurales que condicionan cualquier modificación curricular dentro de ella.

#### 4.1 Antecedentes históricos<sup>3</sup>

Desde su origen en las postrimerías del siglo XVIII hasta nuestros días, la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la U.N.C. ha experimentado más de cincuenta cambios de su plan de estudio, correspondiendo la última modificación sustancial al año 1956, la que con reformas ligeras de las correlatividades entre las asignaturas, subsistió hasta 1999.

La historia de la carrera puede dividirse en dos grandes períodos: el religioso y el secular. El primero se subdivide, a su vez, en una etapa jesuita, hasta 1767, fecha en que la Compañía de Jesús es expulsada y una etapa franciscana, que se extiende desde entonces hasta 1807, año en que la Universidad es transformada en la Universidad Mayor de San Carlos, otorgándosele los mismos privilegios y prerrogativas que los de la Universidad Mayor de Salamanca y la de San Marcos de Lima; con ello se inicia el período secular. Este puede dividirse, asimismo, en una primera etapa, correspondiente al dominio colonial y una segunda, correspondiente al período independiente.

Todos estos acontecimientos históricos y los procesos socio-políticos que les dieron origen tuvieron su impacto sobre los planes de estudio de la carrera, a los que se suman otros, entre los que hay que destacar, ya en el siglo XX, la Reforma Universitaria de 1918. Una fecha importante es la correspondiente a la nacionalización de la Universidad en 1856. Por otra parte es de destacar la influencia y el papel relevante que cumplió la

<sup>3</sup> En la elaboración de esta sección se han tomado como referencia los datos aportados por la Dra. Marcela Aspell y en particular su contribución sobre los antecedentes históricos del plan de estudio que figuran en la *Autoevaluación de la Carrera de Abogacía* (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, U.N.C. 1998, pp. 1-11). A partir de estos datos se ha elaborado la síntesis que sigue, adaptada a las necesidades expositivas del tema y de la perspectiva de tratamiento adoptada por los autores de este texto. Las conclusiones de dicho trabajo han sido tomadas como antecedentes inmediatos para la redacción de la presente sección.

Facultad de Derecho de la U.N.C. en la formación de la dirigencia que gobernó y condujo a la República durante los siglos XIX y XX.

Del análisis del desarrollo histórico de los cambios de planes de estudio de la Facultad de Derecho de la U.N.C. se pueden extraer algunas observaciones generales.

La influencia religiosa en la enseñanza jurídica, especialmente cumplida a través de la presencia del Derecho Canónico en los planes de estudio, se extiende mucho más allá de la secularización formal de la Universidad en 1807, subsistiendo durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Esa influencia constituyó uno de los puntos centrales de crítica y ataque por parte de la Reforma Universitaria de 1918.

El Derecho Romano ha sido fundamental en el diseño de los planes de estudio; su presencia fue muy importante desde la creación de la carrera y durante el período colonial, compartiendo espacios curriculares con el Derecho Canónico y el Derecho Real Español. La transformación política y en consecuencia, jurídica, generada por la Revolución de 1810 dio lugar a la incorporación del llamado Derecho Patrio en el plan de estudio. Es de destacar que la enseñanza del Derecho Romano, aunque reducida a dos asignaturas, aún se conserva en el plan vigente hasta 1999.

La importancia histórica que ha tenido la tradición romanista en la construcción del derecho argentino y con ello el Derecho Civil, rama troncal en la formación jurídica, influyó en el perfil de la carrera, ya que los sucesivos planes de estudio se caracterizan por una marcada presencia del derecho privado en relación al derecho público, de aparición más tardía.

La incorporación de otras ramas del derecho como asignaturas independientes se fue dando paulatinamente, a medida que cada una de ellas creció en especificidad y legitimidad. Con ello los contenidos curriculares se diversificaron y aumentaron en complejidad. Así por ejemplo, en el plan de 1864 se incorpora el Derecho Comercial y en los años 1870 y 1879 sucede lo mismo, primero con el Derecho Penal y luego con el Derecho Administrativo. En la primera reforma curricular del siglo XX,

en 1906, se incorpora el Derecho del Trabajo, con el nombre de Legislación Industrial y Agrícola y en 1907 se agrega el Derecho Público Provincial y Municipal.

La presencia del Derecho Procesal ha sido reducida, poco diferenciada y estática<sup>4</sup>. Con referencia a la enseñanza de habilidades orientadas a la práctica profesional, no se observa una clara definición de ésta en los planes de estudio. Como se expresa en la Autoevaluación de la Carrera (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, U.N.C. 1998 pp. 10 y 11)

"[...] la enseñanza práctica propiamente dicha, esto es la que está orientada al desarrollo de habilidades profesionales, se ha mantenido marginal dentro del proceso de formación de los abogados, aún cuando el perfil profesional dominante ha sido históricamente el de abogado litigante."

En lo que se refiere a la distinción entre materias jurídicas (con contenidos legales o de dogmática jurídica) y no jurídicas (extralegales), tales como Economía Política, Filosofía y Sociología, la incorporación de éstas ha sido paulatina, lo cual en parte es comprensible dado que los primeros planes de estudio preceden a la aparición de algunas de estas disciplinas como ramas científicas con identidad propia.

En síntesis, se puede concluir que los planes de la carrera de abogacía se han caracterizado siempre por ajustarse a la modalidad que Bernstein denomina 'de colección', es decir, con un fuerte aislamiento entre las materias y el mantenimiento de distintos criterios clasificatorios generadores de jerarquías al interior del discurso jurídico, como son los que separan las materias dogmático-jurídicas de las que no lo son; los que distinguen las asignaturas de derecho privado de las de derecho público y las de derecho sustantivo (civil, penal, etc.) de las de derecho procesal. En torno a estas asignaturas se estructuraron las cátedras; éstas constituyen el

4 Tradicionalmente, dentro de los planes la enseñanza del Derecho Procesal ha estado distribuida en pocas asignaturas (dos o tres) y centrada en los procedimientos civil y penal. En número, contenidos y ubicación la presencia del Derecho Procesal en los sucesivos planes de estudio se mantuvo prácticamente igual desde la última reforma del siglo XIX. Las reformas posteriores revelan un alto grado de inconsistencia e inestabilidad. (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, U.N.C. 1998, pp. 11-12).

núcleo de la división del trabajo y por lo tanto de distribución de poder en la Facultad, lo que forma parte de una tradición académica arraigada, legitimada y consolidada.

#### 4.2 Estructura del plan de estudio

El plan de estudio vigente hasta 1999 está integrado por treinta materias y un curso de ingreso<sup>5</sup>, todas de cursado y aprobación obligatorios, con una duración teórica de seis años. El dictado de todas las materias es anual tienen la misma carga horaria. Por lo tanto, teniendo en cuenta el tiempo otorgado, todas las materias gozan de igual *status relativo*, para usar palabras de Bernstein. Veintitrés de ellas tienen contenidos definidos como específicamente jurídicos (especialmente centrados en la ley, la doctrina y en alguna medida, en la jurisprudencia). De éstas, veintiuna corresponden a lo que se denomina dogmática jurídica<sup>6</sup>, dos están referidas a la enseñanza del Derecho Romano (por lo que poseen, además, una base histórica) y finalmente, una materia cuyos contenidos son introductorios, se refieren, en general, al mundo de lo jurídico<sup>7</sup>.

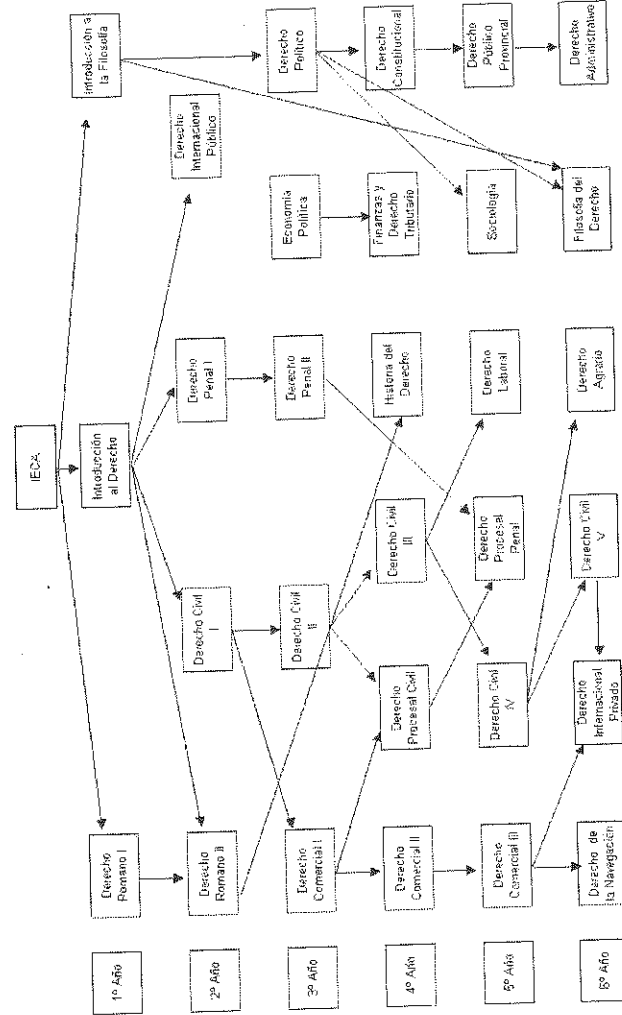
Las seis restantes son consideradas complementarias, o auxiliares y sus contenidos no jurídicos, lo que significa que no están referidos directamente a la enseñanza de la ley, la doctrina y la jurisprudencia, aún cuando algunas de ellas abordan el estudio del fenómeno jurídico desde la perspectiva propia de las ciencias sociales, la filosofía o la historia. En definitiva el carácter de "no jurídico" es contrapuesto al carácter dogmático del conjunto de materias consideradas troncales, al que nos referimos en el párrafo anterior.

5 Formalmente, a Introducción a los Estudios de la Carrera de Abogacía (I.E.C.A.) se le reconoce el carácter de materia, aún cuando su aprobación es el requisito para acceder a la carrera y obtener la calidad de alumno.

6 Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho de la Navegación, Derecho Penal, Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado, Derecho Constitucional, Finanzas y Derecho Tributario, Derecho Administrativo, Derecho Público, Provincial y Municipal, Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Derecho Agrario, Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal.

7 Introducción al Derecho.

Figura Nº 3: Estructura del plan de estudio de la carrera



La distribución de las asignaturas por año es irregular con una mayor concentración de ellas en los últimos tres años. Se puede observar que existen algunas líneas disciplinarias en lo jurídico, estructuradas en torno a las distintas ramas del derecho, las que constituyen especialidades (Derecho Civil, Comercial, Penal, etc.). Cada una de ellas se subdivide, a su vez, en materias con contenidos que significan un mayor grado de especialización<sup>8</sup>. Otras materias tienen menor o ningún grado de identificación con una línea disciplinaria determinada y representan en sí mismas una rama del derecho, como sería el caso del Derecho Agrario y del Derecho Laboral.

Si atendemos a la distribución de materias según la dicotomía derecho sustantivo-derecho procesal, la presencia de éste en el plan es reducida, ya que contiene sólo dos materias (Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal), aún cuando, sin llegar a constituir asignaturas independientes, algunos contenidos de derecho procesal forman parte de los programas de algunas materias con contenidos predominantemente jurídico-sustantivo (esto es particularmente observable en las de Derecho Público).

Todas las asignaturas son de cursado obligatorio y la estructura del plan de estudio está dada por un sistema de correlatividades que determina una secuencia obligatoria, organizada en base a diversos criterios. El principal es el que surge de la existencia de líneas curriculares, dentro de las cuales los contenidos introductorios preceden a los específicos y los más básicos a los más especializados. Por su parte, las seis materias auxiliares, cuyos contenidos no corresponden a la dogmática jurídica están distribuidas a lo largo de todo el plan y tienen un régimen de correlatividad más flexible o laxo, lo que revela un menor grado de articulación con el resto y entre sí.

### 4.3 Principales características del plan

El plan de estudio tiene las características del *tipo de colección*, en términos de Bernstein, con fuerte aislamiento de las materias de dogmática jurídica.

<sup>8</sup> Por ejemplo, Contratos, Derechos Reales, Derecho de Familia y Sucesiones, son materias que corresponden a Derecho Civil; Derecho Constitucional, Derecho Administrativo y Finanzas y Derecho Tributario, son parte del Derecho Público y Sociedades, Títulos de Crédito, Derecho Concursal y de Quiebras, constituyen en sí mismas asignaturas o parte de asignaturas del Derecho Comercial.

dica entre sí, de éstas con las extra jurídicas o extralegales, de las de derecho público con las de derecho privado y las de derecho sustantivo con las de derecho procesal. La matriz curricular reflejada en el plan de estudio muestra un entrecruzamiento de diversos ejes clasificatorios que tienden a generar una fuerte división entre las materias, lo cual favorece la "apropiación monopólica" de sub áreas de conocimiento.

Dentro de esa clasificación el plan *se caracteriza por pertenecer al tipo 'especializado'*. La estructura y predominio de las asignaturas con una aproximación dogmático-jurídica al estudio del fenómeno jurídico, combinada con la escasa presencia de materias con contenidos provistos por las humanidades y las ciencias sociales son indicadores de la relevancia de un modelo jurídico que de manera casi exclusiva se orienta a una formación de tipo técnico-profesional.

Del análisis histórico de los planes de estudio de la carrera y de la distribución de las materias y estructura del plan vigente hasta 1999, surge como una de las características idiosincrásicas, el *predominio del derecho privado sobre el resto de las disciplinas*, lo que en opinión de algunos autores<sup>9</sup> ha inspirado la idea misma de juridicidad "proporcionando el sustrato básico de la comprensión elemental del jurista contemporáneo" (De Julios Campuzano 2000, p. 184).

Esta idea resulta interesante dado que como sostiene el autor

"A la postre la enseñanza predominante del derecho privado supone que el centro de gravedad de la vida social lo constituyen las relaciones entre particulares tuteladas por un Estado gen-darme que las observa desde afuera."

Si esto es así, es entendible que los significados relevantes de la carrera de abogacía y el modelo iuspositivista en el que se inspiran rele-guen el conocimiento de las raíces sociales y políticas de los hechos que el derecho regula, a una situación de marginalidad y aislamiento.

<sup>9</sup> Entre otros, Capella (1985); Mückenberger y Hart, (1985); Coelho (1991, pp 230 y ss.)

Es notable la *ausencia de "espacios curriculares" especialmente destinados al desarrollo de habilidades y destrezas orientadas al desempeño profesional* del egresado, habida cuenta que el perfil de éste es el abogado (no un jurista o un investigador en derecho) y que el plan tiene como meta exclusiva la formación profesional. Es preciso recordar, como lo afirmamos antes, que esto responde a un rasgo histórico de la enseñanza jurídica en la Facultad, la que, por otra parte, es una característica dominante de la enseñanza jurídica del país.

La falta de equilibrio entre la formación teórica y la práctica, en desmedro de esta última, constituye el rasgo más destacado como debilidad del plan de estudio y en relación a la cual se observa mayor grado de consenso en las críticas que tanto los docentes como los estudiantes dirigen al mismo<sup>10</sup>.

De igual manera, *no se observan contenidos específicos ni actividades orientadas a la formación de investigadores* en el área jurídica. La investigación y la capacitación para la producción de conocimientos en el área jurídica es un tema que no aparece como objetivo prioritario o de relativa centralidad en las discusiones sobre la actualización y reforma de los planes de estudio. Una de las razones de esta tendencia surge del perfil exclusivamente profesional que orienta a la carrera. En general, y por razones epistemológicas, el tema de la producción de conocimientos carece en el área jurídica, de la centralidad que tiene en la enseñanza de las ciencias en su conjunto, y en la de las ciencias sociales en particular. Lo dicho no supone afirmar que en la Facultad de Derecho no se investigue, ya que la producción de textos jurídicos (libros, artículos en revistas especializadas, etc.) es abundante y variada; lo que se quiere significar es que se lo hace conforme a parámetros, estándares, principios y metodologías cuya enseñanza no es objeto de atención, reflexión y entrenamiento sistemático y relevante a nivel de grado.

Ahora bien, ¿cuáles serían algunas de las consecuencias de un plan de estudio con tales características en lo que hace a la socialización espe-

<sup>10</sup> Lo afirmado surge de los datos obtenidos en el proceso de autoevaluación de la carrera de abogacía (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, U.N.C. 1998, pp. 13-23)

cífica del abogado en el contexto de la institución educativa? Entre otras podemos destacar las siguientes.

Un tipo de *curriculum* como el que históricamente ha sido adoptado por la carrera, refleja y refuerza las jerarquías institucionales y la fragmentación de las relaciones entre los docentes, y entre éstos y los estudiantes.

Un plan de estudio fuertemente inspirado en el modelo iuspositivista refuerza el aislamiento de los contenidos normativo-legales en relación a la costumbre y la moral, así como en relación a las cosmovisiones ideológicas, contribuyendo, además, a ignorar u ocultar el proceso de construcción histórica de la que es objeto todo sistema jurídico y con ello sus raíces políticas, económicas y sociales y en particular, sus estrechas relaciones con el sistema de dominación. Por otra parte, sienta las bases para el desarrollo y arraigo de una cultura jurídica caracterizada por la vigencia dominante de un paradigma de conocimiento jurídico unidimensional. De esta manera, por un lado, se refuerza la imagen de un derecho aséptico y neutral y por el otro, su autonomía como conocimiento, generando condiciones objetivas para su apropiación monopólica por un grupo profesional y académico especializado.

Más allá de la predisposición que puedan tener algunos docentes y/o algunas cátedras, y de los esfuerzos que puedan realizar para el estudio interdisciplinario y la construcción de una visión multidimensional de los fenómenos y problemas jurídicos, un *curriculum* de colección especializado con una fuerte impronta dogmática, impone una limitación estructural a tal tipo o modalidad de estudio e investigación. El aislamiento disciplinar, sumado a un sistema de enseñanza centrado en el docente, difícil, cuando no impide el desarrollo en el alumno (y en el mismo docente) de habilidades para la integración y la articulación del derecho con otras disciplinas, lo que permitiría un abordaje más eficaz de problemas complejos. Esta dificultad de interrelación se observa no sólo entre disciplinas con distinta base epistemológica (como derecho y psicología o derecho y sociología), sino intradisciplinariamente, bien sea entre distintas ramas del derecho o aún dentro de una misma línea disciplinar.

En tales condiciones, la presencia dentro del plan de estudio de materias que no desarrollan un estudio dogmático de lo jurídico, o la

incorporación de otras nuevas<sup>11</sup>, no resulta suficiente para balancear ni ampliar la perspectiva dominante, ya que la fuerte clasificación curricular contribuye a su marginación y aislamiento y en última instancia, a que los distintos puntos de vista que pueden aportar y sus potencialidades de transformación innovadora sean o se tornen inocuos. El resultado de la incorporación de contenidos extrajurídicos, complementarios, auxiliares (cualquiera sea la denominación o definición que se les asigne), puede generar, por el contrario, un enciclopedismo que no abandona ni reduce la unidimensionalidad. Para que la multidimensionalidad sea posible y eficaz sería indispensable un cambio en la concepción misma de lo jurídico, en otras palabras, un cambio paradigmático en la forma de ver y estudiar al mundo del derecho tanto en su conjunto, como en sus particularidades.

La modalidad de *curriculum* de colección adoptada por la carrera de abogacía tiene consecuencias, asimismo, sobre la transmisión de los contenidos y sobre su posterior evaluación. Al ser rígido, diferenciador y jerarquizante, transmite un fuerte sentido de orden y favorece el surgimiento de una identidad claramente diferenciada. El tipo de relación entre docentes y alumnos, que favorece esta modalidad de *curriculum*, también tiende a ser jerárquica, es decir, a acentuar la verticalidad y no la horizontalidad de las relaciones pedagógicas. Tanto la enseñanza como la evaluación, de manera exclusiva o casi exclusiva, quedan en manos de quien enseña. En la carrera de abogacía quien enseña y evalúa y quien fija las pautas de tales actividades es claramente el docente.

Finalmente, resulta interesante resaltar que en los planes de estudio que responden a la modalidad de colección y especialización, como el de abogacía, el conocimiento propio de cada materia, al ser singular y diferenciado, se distancia del de las otras que conforman el plan, y sobre todo del conocimiento vulgar. Al aislarse, separarse y distinguirse tales conocimientos, diría Bernstein (1977, vol. 3 p.82), entran en el terreno de lo no ordinario y de lo no compartido, lo cual realza el significado y la identidad de las materias y de quienes los transmiten. Quienes poseen este conocimiento tienden a definirlo en términos únicos, protegerlo y a con-

<sup>11</sup> Por ejemplo psicología y antropología con especial orientación al estudio de lo jurídico.

siderarlo, como afirma dicho autor, una propiedad privada. Por eso es comprensible que más allá del principio de la libertad de enseñanza, la elaboración de los programas en una subcultura académica como la analizada, sea una prerrogativa de las cátedras y dentro de ellas, de los profesores titulares en particular, en tanto y en cuanto su poder académico no esté debilitado.

### 5. Los programas de las materias

El momento de elaboración de los programas constituye la instancia de articulación entre el macro nivel institucional, representado por el plan de estudio y el micro nivel de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Los programas de las materias presentan formal y sintéticamente lo que se tiene por conocimiento válido en relación a una disciplina en particular o a una rama, especialidad o subdisciplina.

Su análisis es importante, no sólo porque se avanza a un nivel más específico en la determinación de los significados relevantes del discurso instruccional, sino porque en la exposición de sus contenidos es posible observar, tanto una primera selección y priorización de los mismos, cuanto una aproximación al lenguaje jurídico especializado. De alguna manera, el conjunto de programas ofrece el marco general formal que reviste carácter obligatorio y condiciona los procesos comunicativos que se establecen entre docentes y estudiantes. Al establecer los contenidos instructivos "oficiales" los programas se convierten en el "guión" alrededor del cual se construyen las múltiples "representaciones" o "rituales" de la enseñanza.

Simbólicamente, los programas de las materias ponen de manifiesto no sólo los discursos dominantes dentro de las cátedras, sino el poder de los profesores encargados de su elaboración y, al hacerlo, consolidan y reproducen una estructura de relaciones jerárquicas intra institucionales.

El análisis que sigue se centra exclusivamente en programas de asignaturas con contenidos jurídicos en sentido estricto, es decir los de dog-

mática jurídica<sup>12</sup>. La no inclusión de los programas de las asignaturas complementarias o auxiliares o extra jurídicas *strictu sensu* se debe a que, como fuera reiteradamente expresado, nuestro objetivo actual consiste en detectar los significados relevantes y con ello el conocimiento tenido por válido, así como el proceso de construcción intra institucional del discurso dominante<sup>13</sup>. Por su especificidad y su peso relativo en el plan de estudio, las asignaturas con contenidos específicamente jurídico son las portadoras de dichos significados.

Es interesante resaltar que en la carrera existen varias cátedras para el dictado de una misma materia. A pesar de ello, la mayoría de las cátedras tiene programas unificados (elaborados por varios titulares para sus respectivas cátedras), frente a unas pocas que tienen programas únicos o individuales<sup>14</sup>. Esta tendencia revela un grado importante de consenso, al menos a nivel de profesores titulares, en lo que hace a los contenidos instruccionales, lo cual podría tomarse como indicador de consenso en torno al discurso jurídico que se pretende transmitir.

#### 5.1 Modalidades de estructuración de los programas

No resulta sencillo clasificar a los programas en base a su estructura, de modo tal que sea significativo y útil en relación a nuestros objetivos de investigación, especialmente si se desea evitar entrar en demasiadas particularidades y detalles. A partir de ello es que hemos dividido a los programas de las materias en dos grandes tipos, atendiendo a la modalidad adoptada para su presentación.

Un primer tipo o modalidad, común a la mayoría de las cátedras, tiene una estructura básica, que incluye exclusivamente a) *los contenidos*

12 En total 31 programas correspondientes a 22 materias del plan de estudio vigente hasta 1999, que son dictados por 47 cátedras.

13 En el análisis no se incluyen los programas de las siguientes materias: *Introducción a la filosofía, Economía Política, Derecho Político, Historia del Derecho, Sociología Jurídica y Filosofía del Derecho*. Tampoco fueron incluidos *Derecho Romano I y II*, porque sus contenidos están referidos a un derecho no vigente, con fuerte contenidos históricos, aunque sin duda muy influyente en la tradición jurídica a la cual pertenece el sistema jurídico argentino.

14 De las 22 materias que integran nuestra muestra, 14 tienen programas unificados y 8 programas individuales o únicos.

de la materia, divididos en unidades temáticas (o "bolillas"), que a veces (las menos) pueden agruparse en "secciones" o "partes" y b) la bibliografía que puede ser sólo general o dividirse en general y específica, donde se incluyen autores nacionales y extranjeros; sólo en un programa la bibliografía se divide según la nacionalidad del autor. También se suele distinguir entre bibliografía general y por unidad, y/u obligatoria y de consulta. La extensión de ésta varía de manera significativa, siendo en algunos casos muy escueta<sup>15</sup>. Resulta interesante destacar que entre las lecturas recomendadas figura una significativa cantidad de trabajos (libros, manuales, artículos, tratados) cuyos autores son o han sido docentes de la carrera. Estos profesores cumplen una doble función: son productores y recontextualizadores del discurso jurídico. Esta modalidad de programa que responde al estilo pedagógico tradicional de las carreras de abogacía, es la adoptada por la amplia mayoría de las cátedras<sup>16</sup>.

Un segundo tipo o modalidad, la menos frecuente (un tercio de la totalidad de programas analizados), además de incluir contenidos y bibliografía siguiendo las pautas similares a las descritas anteriormente, explicita otros aspectos pedagógicos como son los *objetivos*, el *método de enseñanza*, el *sistema de evaluación* y, en algunos casos, las actividades extra áulicas. Más allá de las variaciones que se detectan en este subconjunto de programas en relación a los aspectos señalados, es posible señalar algunas cuestiones generales:

a) *Objetivos y fundamentos*: de los programas incluidos en este grupo son pocos (sólo once) los que explicitan objetivos. Se observa una gran disparidad entre éstos, tanto en cantidad como en tipo. En todos estos programas se incluyen objetivos generales y específicos y en uno de ellos se incorporan, además, objetivos por unidad.

Resulta claro que la cantidad y variedad de objetivos que los profesores proponen no es factible de lograr durante el dictado de la materia. Se puede anticipar que el docente, enfrentado a las condiciones concretas en que debe desarrollar su actividad (especialmente el alto número de

<sup>15</sup> Solo un programa presenta contenidos sin bibliografía.

<sup>16</sup> Veintidós programas, aproximadamente dos tercios de los analizados.

alumnos y el escaso tiempo disponible y la extensión de la materia), se verá en la necesidad de priorizar algunos de ellos y abandonar el resto.

Se advierte también que no hay una articulación clara entre los objetivos y los contenidos del programa. Estos apuntan básicamente a la transmisión de conocimientos especializados y el desarrollo de habilidades exclusivamente cognitivas, mientras que muchos objetivos se relacionan con el desarrollo integral del estudiante como persona.

De todos modos, más allá de las limitaciones señaladas de manera apriorística, ya que ellas no son tomadas de la observación directa de las clases, sino del análisis de los programas, la explicitación de objetivos muestra una mayor preocupación por ofrecer información potencialmente enriquecedora de la comunicación entre docente y alumnos, en la medida en que estos mensajes sean efectivamente compartidos, es decir transmitidos por unos y receptados por otros.

Algunos programas, los menos, además de explicitar objetivos, incluyen los fundamentos del programa o la asignatura mediante notas introductorias. Los estilos y contenidos son dispares, pero todos ellos (cinco de los once programas que se incluyen dentro de esta modalidad) aluden a la especificidad de la asignatura o a su autonomía, así como a aspectos contextuales de los fenómenos jurídicos, relacionados con la rama del derecho o especialidad que es objeto de la materia (por ejemplo, el Estado, las políticas jurídicas específicas, o aspectos culturales y cambios macro sociales y políticos). Es el caso de los programas de Introducción al Derecho y de las materias que se identifican con el Derecho Público. Ninguno de los programas analizados correspondientes a las materias de Derecho Privado -bien sea Civil o Comercial, tanto sustantivo como procesal- incorpora fundamentos de los contenidos de las mismas.

b) *Métodos de enseñanza*. Casi todos los programas que adoptan la segunda modalidad incluyen una sección específica y concisa, con información sobre la estrategia de enseñanza. Estas especificaciones son de distinta índole:

- *Alusión a la búsqueda y manejo de jurisprudencia*, la cual, como veremos más adelante, es un contenido poco referenciado y un objetivo escasamente tenido en cuenta.
- *Desarrollo de habilidades referidas a saberes de tipo práctico* relacionados con el desempeño profesional, los que, con excepción de las referidas a la jurisprudencia, nunca se especifican.
- *Empleo de metodologías no expositivas*, orientadas a incrementar la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "teórico-prácticos", "resolución de problemas profesionales", "resolución o solución de casos", "casos prácticos", "investigación dirigida", "ejercicios de investigación", "dramatizaciones", "trabajos grupales", o simplemente "actividades prácticas". En ningún caso se abandona o reemplaza la exposición centrada en el docente. Hacerlo iría contra expectativas arraigadas en la enseñanza jurídica tradicional, que sostiene como principio regulativo básico que el docente es quien tiene el control de la comunicación en la clase. Las metodologías innovadoras mencionadas en estos programas servirían para completar y enriquecer a las tradicionales. Ello estaría indicando la preocupación de algunos docentes por introducir modificaciones a uno de los aspectos más criticados por docentes y estudiantes<sup>17</sup>.
- *Referencia a instrumentos y técnicas de enseñanza*. Aún cuando es muy escasa, en algunos programas se alude expresamente a la utilización de guías de estudio y textos guía.

c) *Evaluación*. Las referencias a la evaluación son escuetas y generalmente reiteran los requisitos establecidos por la institución para obtener la regularidad en una materia (aprobación de exámenes parciales) que habilita al alumno para presentarse al examen final. Esta instancia de evaluación es oral en el caso de los alumnos regulares, y oral y escrita para los alumnos libres.

En otras palabras, esta información sobre la evaluación contribuye a enmarcar al alumno en las normas reglamentarias, lo cual no deja de ser un aporte positivo para quienes las desconocen. Es interesante señalar que en estos programas, la referencia a las instancias de evaluación se hace con un lenguaje algo diferente (un poco más "pedagógico", si se quiere) al que se utiliza habitualmente. Se habla, por ejemplo, de "evaluación de procesos" en lugar de "parciales", o de "evaluación de resultados", en lugar de "finales".

Las innovaciones a las prácticas institucionales en materia de evaluación son escasas. Cuando las hay, se mencionan, por ejemplo, la evaluación de los teórico-prácticos, las actividades que resulten de la aplicación de las guías, la aplicación de la técnica de "libro abierto" o las "evaluaciones diagnósticas".

Es importante señalar que los programas no hacen alusión a qué aspectos del aprendizaje van a ser objeto de evaluación (conocimientos, aptitudes, capacidades, etc.). Solamente en un programa se menciona que será evaluada la "participación" y en otro "el manejo de la terminología específica", el "conocimiento del vocabulario específico", la comprensión de la información" y la "resolución de un problema teórico-práctico".

Sin lugar a dudas, salvo en cuanto a requisitos formales, el tema de la evaluación es uno de los menos explícitos y más "misteriosos" pero el más significativo para los alumnos. Para éstos, la certeza sobre los diferentes aspectos de la evaluación y sus resultados constituye un "bien" muy apreciado, y el manejo de sus "secretos", la posesión de una habilidad muy útil y valorada. Para el docente, esa instancia es una de las principales fuentes de control y poder, ya que puede disponer libremente sobre ella.

d) *Otras actividades*. Estas actividades se desarrollan generalmente fuera del aula y comprenden visitas a bibliotecas, asistencia a grupos de reflexión, visitas a tribunales, la policía y otras instituciones, asistencia a audiencias y juicios y el desarrollo de paneles, viajes y la participación en congresos, seminarios y otras reuniones de la especialidad. Se puede inferir a partir de esto que quienes las incluyen en su propuesta consideran que la enseñanza y el aprendizaje del derecho no se lleva a cabo exclusivamente en el aula, ni se agota en ella.

<sup>17</sup> Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, U.N.C. (1998), pp. 13-23)

## 5.2 El discurso instruccional que vehiculizan los programas

Los aspectos estrictamente cognitivos del discurso instruccional constituyen el componente principal de los programas analizados y en algunos casos, el único. Formalmente, la estructuración básica de los contenidos que integran los programas es similar en la amplia mayoría de ellos, expuesta a través de un discurso breve y especializado, el que se deriva de la necesidad de describir organizadamente y con la terminología propia de cada disciplina sus contenidos fundamentales. Cada programa muestra una secuencia de contenidos, organizada en unidades temáticas (o "bóvilas") que varían en número y extensión según los programas.

Los elementos en común que observamos en los programas analizados son los siguientes:

*La centralidad y omnipresencia de la ley.* El texto legal constituye el contenido central; es el punto de referencia en torno al cual giran los restantes contenidos y abarca casi la totalidad del "espacio" correspondiente a las unidades del programa. Dicho en forma sintética, la legislación nacional vigente es "el tema" alrededor del cual se organizan los contenidos programados, salvo en las materias de Derecho Internacional Público y Privado, donde las referencias a la normativa extranjera e internacional es, obviamente, indispensable, aunque su análisis es mayormente realizado con referencia al orden jurídico argentino.

Ahora bien ¿cómo se expresa la centralidad de los textos legales vigentes? Los distintos programas de las materias correspondientes a la dogmática jurídica definen como objeto de estudio una rama del derecho, o una especialidad dentro de ella y a partir de esto seleccionan los principales institutos que la componen, en torno a los cuales trabajan conceptualmente. De esta selección y nivel adoptados surgen los temas que se distribuyen en unidades sucesivas, generalmente precedidas por contenidos introductorios generales que suele incluir, además, antecedentes históricos y la justificación de la rama o especialidad, aludiendo a su autonomía e importancia. Los datos históricos, brevemente tratados, suelen figurar en la parte introductoria de algunas otras unidades que toman como objeto específico una sub rama o una institución jurídica especial. Se

observan variaciones en el "apego" a la ley, su texto y estructura, es decir, en el tratamiento que se le da.

*Las modalidades en el tratamiento de la ley.* Una modalidad consiste en el tratamiento exegético de la ley, ya que la presencia del texto legal y su estructura se "transparenta" a través del programa; éste toma de aquél su organización y terminología. La presencia de la ley es manifiesta y directa, ya sea porque se alude expresamente a ella (especialmente el número de alguna ley o las partes de algún código), o porque sin aludir a éstos, la sistemática y secuencia del programa o de alguna de sus partes, es tomada de textos legislativos vigentes, o se mantienen muy próximas a ellos, utilizando el método exegético de descripción de los textos en su orden, y la interpretación directa de los mismos.

Otra modalidad consiste en tomar a la ley como objeto y trabajarla con mayor profundidad, utilizando un lenguaje más amplio y complejo y poniendo mayor énfasis en el tratamiento teórico de los textos e institutos jurídicos.

En general, salvo escasas excepciones, los programas no responden estrictamente a una u otra modalidad, ya que ambas constituyen modos extremos o "puros". Lo que se observa son distintos grados de combinación de ambas modalidades dentro de un mismo programa, debido, entre otras cosas, a las características mismas de la legislación que forma parte de la rama y especialidad que aborda el programa. Por ejemplo, las leyes codificadas que en sí mismas contienen una sistematización y secuenciamiento lógico y propio, favorece y a veces prácticamente "impone" un tratamiento casi "apegado" al texto; lo mismo sucede cuando el objeto de la materia se reduce a muy pocos textos legales, representados por una o más leyes. La situación inversa estaría dada cuando la legislación objeto de la materia es dispersa y profusa, y presenta, por ende, menor grado de unidad, sistematización y coherencia.

Cualquiera sea la estrategia utilizada para organizar el programa alrededor del texto legal, de sus partes constitutivas e institutos que constituyen el objeto de la materia, la tendencia consiste en definirlos, detallando por lo general los elementos que lo constituyen. A esto se incor-

poran clasificaciones y subclasificaciones (tomadas de los textos legales o fruto de la elaboración teórica de los doctrinarios) y se incorporan, además, otros temas y conceptos relacionados. Se tiende a enfatizar la "naturalidad jurídica" de los objetos analizados, observándose una clara y manifiesta preocupación por la precisión conceptual.

*La teoría.* En algunos programas se evidencia interés por el tratamiento teórico de la ley, a través de la incorporación de opiniones doctrinarias y de distintas teorías jurídicas sobre la institución o los temas tratados. La teorización jurídica se expresa asimismo a través de la muy frecuente referencia a los principios generales del derecho. La alusión expresa a nombres de autores y teorías no es frecuente, aún cuando el pensamiento de alguno o algunos de ellos suele inspirar e influir, de manera más o menos subyacente e implícita, la elaboración del programa, a través del lenguaje y de los temas seleccionados y de la bibliografía obligatoria o recomendada para los alumnos.

*El debate y la crítica.* En muy pocos casos se incorporan debates teóricos entre distintas posturas y perspectivas en relación a un mismo aspecto o tema jurídico. Lo mismo ocurre con la crítica, una cuestión casi ausente en los programas. Cuando se alude a ella, se lo hace, generalmente, de manera inespecífica, sin referencia a autores, ni perspectivas, lo que impide la identificación del tipo de crítica de que se trata. Tanto la estructura de los programas, cuanto el tratamiento secuenciado y ordenado que se da a los contenidos y la ausencia de referencias críticas, contribuyen a generar la imagen de un orden jurídico articulado, estable, unificado dentro de la diversidad, coherente y sobre todo objetivo, "algo dado", externo y con entidad propia, lo cual hace posible su estudio sistemático y también objetivo.

*Antecedente históricos y el derecho comparado.* En los programas analizados es frecuente la inclusión de referencias a "otras legislaciones y sistemas normativos", especialmente a través de dos estrategias básicas. La primera consiste en hacer referencia, como ya dijéramos, a los "orígenes" y/o "antecedentes históricos" y la segunda, a "otras legislaciones", o "sistemas jurídicos", lo cual permite comparaciones sincrónicas y diacrónicas del derecho nacional y de la legislación vigente con otras formas y

modalidades de tratamiento jurídico. En ambos casos, en general, las referencias a "otros" textos e instituciones jurídicas mantienen como objeto de estudio al derecho nacional vigente, enmarcándolo en contextos histórico-jurídicos o jurídico-culturales más amplios. De cualquier modo, la presencia de estos contenidos dentro de los programas es siempre complementaria o si se quiere, auxiliar.

*La jurisprudencia.* Las referencias a la jurisprudencia son menos frecuentes y más periféricas en comparación a la ley y la doctrina. Es interesante recordar que, en aquellos programas que contienen referencias a la metodología de la enseñanza y a otras actividades, se suele incluir la búsqueda y el manejo de jurisprudencia, pero siempre como actividad complementaria y para el desarrollo de habilidades no cognitivas.

*Autonomía y trascendencia.* En casi todos los programas analizados, especialmente en las unidades introductorias o en la introducción de algunas unidades, suele incluirse como tema la justificación de la autonomía de las distintas ramas del derecho o en su caso, de una especialidad, con alusiones frecuentes a su "importancia" o "trascendencia", lo cual también se menciona cuando se incluyen objetivos explícitos. Esta preocupación revela un esfuerzo identificatorio y diferenciador de las materias que refuerza el fuerte poder clasificatorio de un plan de estudio "de colección".

*Los contenidos ausentes.* A nivel de los contenidos menos frecuentes o directamente ausentes se observa lo siguiente:

a) *Una casi virtual ausencia de referencias a otras disciplinas jurídicas y no jurídicas y de esfuerzos de articulación con ellas.* Es de destacar, que cuando se trata de materias pertenecientes a una misma rama del derecho, como es el caso del Derecho Civil, del Comercial o del Penal, tal articulación se da por supuesta y es el fundamento de la secuencia y correlatividad entre las materias, lo cual constituye un modo implícito de articulación dentro de un plan de estudio. Más clara aún es la ausencia de referencias a otros conocimientos, bien sean éstos científicos (incluidos los de las ciencias sociales) o pertenecientes a las humanidades. No se observa la incorporación de los aportes que estas disciplinas realizan al tratamiento de muchos de los fenómenos incluidos en los programas y que el derecho regula. Tampoco se polemiza con ellas.

La perspectiva adoptada sería la dogmática jurídica, como metodología única. Es decir que el conjunto de los programas analizados refuerza la idea de una aproximación unidimensional al fenómeno jurídico, que no favorece la articulación con otras disciplinas y que en última instancia, tiende a aislar el texto jurídico de su contexto.

b) Se detectan *muy escasas alusiones a las "políticas jurídicas"* generales o propias de la especialidad, como así también a las "*funciones*" del derecho en general, o de las ramas o especialidades en particular. Estas dos últimas observaciones permiten inferir que los programas trabajan hacia el interior del sistema jurídico y no en su proyección externa, especialmente política y social. Esta tendencia es congruente con una visión formalista y aséptica del derecho y de la administración de justicia.

c) *La ética, la moral y la justicia.* Las referencias a aspectos "éticos", a la "moral" y en particular al valor "justicia", son muy escasos, prácticamente irrelevantes, lo cual constituye, a nuestro entender, un aspecto a ser tenido en cuenta por su congruencia, tanto con una visión formalista ortodoxa del derecho y la justicia, cuanto con una actitud pragmática e instrumental hacia ambos.

### Conclusiones

Nuestros hallazgos en torno a las características del *curriculum* de la carrera de abogacía, analizado desde la perspectiva del marco teórico que hemos adoptado, nos permiten reflexionar sobre las implicaciones que dicho *curriculum* puede tener, no tanto en lo que respecta a los aspectos cognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino fundamentalmente por sus efectos a nivel institucional y personal.

Una breve referencia al marco teórico adoptado en lo que hace al impacto del *curriculum* de colección servirán para hacer más comprensibles nuestras reflexiones acerca del plan de estudio y los programas de las materias de la carrera que analizamos.

En páginas anteriores hicimos alusión al concepto de *curriculum* y sus modalidades (de 'colección' -especializado y no especializado-, e 'integrado'). Sabemos que ambas modalidades constituyen modelos teóricos,

no realidades empíricas y, como tales, son un instrumento heurístico. Aunque resulte obvio, queremos destacar que ningún *curriculum* responde íntegramente a las características de algunos de estos tipos, sólo presentan grados de proximidad y distancia a los rasgos distintivos de uno u otro. Lo que nos interesa recordar ahora, brevemente, es lo que Bernstein afirma acerca de las consecuencias del *curriculum* de colección en términos del orden social de la institución y la conformación de la conciencia de los sujetos sometidos a su acción. Nos interesa este tipo de *curriculum* porque, a partir de nuestras observaciones, hemos concluido que el de la carrera de abogacía responde a las características de la colección, no de la integración.

Como hemos visto antes, para Bernstein, la forma en que se estructura el conocimiento en una agencia educativa tiene importantes consecuencias a nivel macroinstitucional (tiende a crear un tipo de "orden social" con una división del trabajo, distribución del poder y ejercicio de la autoridad determinados), a nivel microinteraccional (condiciona el sistema de relaciones pedagógicas, es decir, las que se dan entre el docente y el alumno en el contexto de la clase) y a nivel subjetivo (define un tipo de conciencia particular en los sujetos involucrados en dicha relación). Veamos cuáles son las consecuencias del *curriculum* de colección en estos diferentes niveles de análisis.

a) El nivel macroinstitucional. En un *curriculum* de colección "el orden emerge de la naturaleza jerárquica de las relaciones de autoridad, del ordenamiento sistemático de los contenidos separados, de un sistema de examen explícito y relativamente objetivo" (Bernstein 1977, vol. 3 p.84).

En un *curriculum* integrado, por el contrario, el orden tiene que ser desarrollado y planificado. No es una realidad emergente, como en el de colección, sino que se construye en el proceso de interacción.

En el de colección, sobre todo si es especializada, siempre resulta importante la distinción entre "lo que pertenece" y "lo que no pertenece" al discurso privilegiado en la institución (los significados relevantes en el contexto). Esto tiene consecuencias diferenciadoras y jerarquizantes de los significados, que se trasladan a los sujetos que tienen acceso a ellos.

Como consecuencia de ello, se crea un sentido de pertenencia en los participantes y se establece una clara jerarquía entre ellos en función del dominio de los significados relevantes. Esta jerarquía se hace visible, por una parte, en la división del trabajo y el ejercicio de la autoridad al interior de las cátedras y, por otra, en la separación entre las cátedras cuyo objeto se encuadra en las diferentes ramas del derecho y aquellas que abordan contenidos que han sido definidos como marginales o complementarios de lo jurídico. Aun cuando la demarcación entre materias de una misma rama del derecho se debilita, el principio clasificatorio observado en el *curriculum* de la carrera no deja de estar presente. Aun cuando el *curriculum* no apunta a la formación de especialistas en diferentes ramas del derecho, la fijación de "áreas" y "sub áreas" al interior de éste crea campos de conocimiento susceptibles de apropiación especializada.

La colección tiende a generar también definiciones claras de la "ortodoxia" y sus "heterodoxias" cualquiera sean los contenidos de que se trate, y la pertenencia a ellas. El sentido de pertenencia va asociado a su vez a una "lealtad" a la "ortodoxia" que desalienta la crítica y el cuestionamiento. Como afirma Bernstein (1977, vol. 3 p. 82), con el *curriculum* de colección

"[...] la educación toma la forma de una larga iniciación en el misterio. El conocimiento se asemeja a lo sagrado, no es ordinario o mundano y esto realza la significación de una materia y de quienes la profesan."<sup>18</sup>

b) El nivel microinteraccional. En este nivel, la consecuencia del *curriculum* de colección es la jerarquización de las relaciones. Como vimos antes, en la colección la clasificación del conocimiento es fuerte, por lo tanto, la diferenciación y jerarquización del mismo también lo es. El discurso privilegiado tiende a ser sacralizado y la socialización en él se parece a un proceso de iniciación ritualizado, en el cual las formas, más allá de los contenidos, adquieren un significado muy relevante en las relaciones. Reconocer y adquirir las reglas de los rituales que regulan los vín-

<sup>18</sup> En esta cita, el término "materia" es utilizado por el autor como sinónimo de "disciplina de conocimiento", aunque lo afirmado también podría ser aplicado a una "materia" o "asignatura" en particular.

culos personales, y actuar según ellas, se torna necesario y estratégico para mantener comunicaciones exitosas y lograr los objetivos que cada persona persigue en la institución, lo cual vale tanto para docentes como para estudiantes.

En su relación con los alumnos, los docentes se reservan un amplio control, que ejercen a través de la selección de los contenidos, las formas de transmisión y los sistemas de evaluación. Los alumnos acceden a un conocimiento parcializado y disperso en diferentes asignaturas, mediante relaciones formales, de carácter casi ritual. Este proceso es semejante a un rito de iniciación, en el cual el conocimiento es experimentado como algo distante, poseído por otros, algo totalmente diferente del conocimiento de sentido común. Acceder a él confiere status y una cuota de poder en la relación. Para los alumnos, el acceso al conocimiento 'privilegiado' (y por lo tanto 'privilegiante'), es decir, la incorporación del discurso dominante, se acredita mediante la evaluación, de allí la importancia que asignan a esta instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bernstein (1977, vol.3 p. 82) sostiene que el *curriculum* de colección especializado constituye una "forma poderosa de control", ya que acceder a ese conocimiento es visto "no tanto como un derecho, sino como algo a ser ganado y logrado", en otras palabras, como una forma claramente disciplinar.

c) El nivel subjetivo. Desde la perspectiva de la teoría, un sujeto socializado en un *curriculum* de colección desarrolla un identidad claramente diferenciada y específica. Ello es posible gracias a las condiciones del contexto que genera, y las prácticas que estimula, el tipo de organización del conocimiento propio de la colección. Esto es particularmente válido en el caso de la carrera de abogacía, cuyo *curriculum* se acerca bastante al modelo de colección especializada formulado por Bernstein. Sintetizando lo dicho antes, podemos señalar algunas de las características de ese *curriculum* que son particularmente relevantes desde el punto de vista de la formación de la identidad profesional, entre otras, las siguientes:

i) tiende a marcar diferencia y jerarquía, más que conexión e integración (tanto hacia el interior de la agencia educativa, como entre ésta y el contexto social externo a ella) y, al hacerlo, tiende a generar formas de pensar demarcatorias y jerarquizantes;

ii) contribuye a construir un contexto socializante dominado por una "atmósfera" cultural con una fuerte impronta ritual y formalista, que se traduce en formas de comunicación interpersonales institucionalizadas, poco espontáneas;

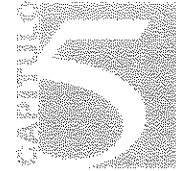
iii) separa lo normativo de lo fáctico, favoreciendo así la descontextualización de la norma;

iv) atribuye al conocimiento jurídico el carácter de dogma y, como tal, no admite cuestionamientos;

v) desarrolla un fuerte sentido de pertenencia al grupo que "profesa" el mismo dogma y una adhesión acrítica a la ortodoxia, incluyendo en ésta el conocimiento, el lenguaje y las formas de razonar propias del discurso jurídico dominante.

El *curriculum* de la carrera, al establecer la posibilidad de generar pertenencias personales a ámbitos y sub ámbitos dentro del campo del derecho, genera condiciones estructurales para establecer potencialmente identidades profesionales especializadas que se cristalizan cuando el egresado enfrenta la situación de realizar opciones ocupacionales.

Al margen de la preparación técnica que recibe el alumno de la carrera, cuestión que no entramos a considerar en nuestras observaciones, a partir de éstas podemos concluir que las experiencias de aprendizaje que da lugar el *curriculum* analizado son muy eficaces en términos de la conformación de la identidad profesional. Están dadas en él todas las condiciones para que los estudiantes desarrollen una cierta predisposición a pensar y actuar como lo hace el grupo profesional que podrán integrar cuando egresen de la Facultad. En otros capítulos de este trabajo vamos a intentar descubrir en qué medida las prácticas pedagógicas refuerzan la tendencia marcada por el plan de estudio y los programas de la carrera.



## Los objetivos de la formación jurídica: los contenidos que los docentes se proponen enseñar

En este capítulo vamos a analizar las opiniones de los docentes en torno a cuáles son los objetivos que debería perseguir la enseñanza en la Facultad de Derecho. Si bien este no es un tema considerado prioritario por ellos<sup>1</sup>, desde la perspectiva de nuestra investigación tiene mucho sentido. Los objetivos expresan de manera anticipada la expectativas de los docentes en relación a los resultados que pretenden lograr con el proceso de enseñanza; juegan un papel fundamental porque son los que guían toda la actividad del docente y orientan la del estudiante. Ellos forman parte de un modelo didáctico y en el caso de la enseñanza del derecho, responden al modelo jurídico en el cual los docentes han sido socializados. Al respecto, Martínez Paz (1995) expresa:

"En relación con la especificidad del modelo didáctico, cada profesor tiene en mente uno o varios modelos, que influyen sobre lo que busca, ve o hace. Por lo general, se originaron influidos por lecturas, recomendaciones de congresos, experiencias en el aula, presiones del medio, modas pasajeras, etc." (p. 31).

Según el mismo autor, en la enseñanza del derecho, los modelos didácticos cumplen al menos dos funciones:

- a) "[son] mediadores entre la teoría y la práctica de la enseñanza, en cuanto sirven para interpretar y explicar los rasgos y los significados de las actividades sugeridas por las distintas disciplinas;

<sup>1</sup> Ni siquiera al momento de elaborar el programa de la materia, ya que, cuando los incluyen, lo hacen como cumplimiento de un requisito formal, sin demasiadas consecuencias prácticas.

b) cada modelo didáctico legitima un discurso diferente del profesor, así como legitima, también, los contenidos, los objetivos, etc. No hay un solo tipo de discurso, sino distintos estilos: por ejemplo el que expone los principios y normas generales contenidos en los códigos, las leyes, los conceptos de la doctrina y de la jurisprudencia; y el que se refiere a los problemas a través del estudio de casos. De modo que serán distintos el razonamiento jurídico, la línea de argumentación, etc., según el modelo jurídico-didáctico. En unos casos serán exclusivamente jurídicos y en otros se tendrán en cuenta distintas perspectivas y dimensiones, sociales, culturales, etc. Como puede verse hay una estrecha relación entre el discurso didáctico y el discurso jurídico y su puesta en práctica." (pp. 31-32)

Si tenemos en cuenta lo anterior, el proceso de socialización del docente adquiere una relevancia particular a la hora de comprender sus decisiones en materia de enseñanza. Al respecto, recordemos tres aspectos de esa socialización en la carrera de abogacía: en primer lugar, la mayoría de los docentes son abogados, de modo que toda su formación es preponderantemente jurídica, aun en los casos en que dicten materias complementarias de lo jurídico; en segundo lugar, casi todos ejercen la profesión en distintos ámbitos, y su participación en éstos incide, naturalmente, en su desempeño como docentes; por último, muchos iniciaron su aprendizaje del rol docente como ayudantes alumnos o como adscriptos a una o varias cátedras y recibieron con ello la impronta de la institución, la cátedra y el docente con el cual trabajaron.

Los objetivos de la enseñanza pueden ser tomados como indicadores de modelos teóricos subyacentes, que definen lo que es jurídico y lo que no lo es. En tal sentido, sirven como expresiones empíricas del paradigma que cristaliza o vehiculiza lo jurídicamente 'pensable', sobre el que se basa la construcción del discurso pedagógico, tanto en sus aspectos instruccionales como regulativos.

En lo que sigue, vamos a indagar sobre las expectativas de los docentes con relación a los resultados de su actividad. Partimos del

supuesto que tales expectativas están inspiradas en un modelo jurídico dominante y hegemónico, así como también en otras perspectivas teóricas que incorporan contenidos que, desde el punto de vista de la ortodoxia positivista, son considerados extrajurídicos. Dentro de éstos tendríamos los propios de la Economía Política, la Sociología Jurídica, la Filosofía, la Ciencia Política, etcétera. Estas disciplinas ven al derecho en relación a valores culturales, sociales, económicos y políticos.

Los datos empíricos que sirven de base a nuestro análisis provienen de una encuesta aplicada a docentes y estudiantes de la carrera de abogacía<sup>2</sup>. En dicho estudio se utilizó un cuestionario en el que se solicitaba al docente entrevistado definir en base a escalas numéricas la relevancia que revisten, para la formación profesional, distintas clases de contenidos. Asimismo, se requirió a los estudiantes definir, sobre las base de las mismas escalas, cuál es el peso que los docentes asignan a cada uno de esos contenidos en el proceso de enseñanza, es decir, lo que efectivamente se prioriza en las clases. Es necesario advertir que en este análisis no se utilizan como datos los objetivos expresados en algunos de los programas de las respectivas materias<sup>3</sup>, sino las opiniones de los docentes sobre cuáles deberían ser dichos objetivos y la de los estudiantes sobre el grado de importancia que aquéllos les asignan.

A los fines analíticos, diferenciamos dos grupos de objetivos los que se refieren a los conocimientos (el saber especializado) y los que aluden a las habilidades y destrezas (aptitudes especializadas), las que a su vez, son clasificadas en cognitivo-instrumentales, (referidas a destrezas de tipo intelectual) y expresivas (relacionadas con valores, actitudes y conductas).

<sup>2</sup> Los datos utilizados en este capítulo, de carácter cuantitativo, fueron recogidos en la etapa que precedió las observaciones etnográficas y el análisis documental sobre los que se basan otras partes de este libro. Ambas instancias integran la misma línea de trabajo y se orientan por idénticos objetivos de investigación.

<sup>3</sup> A los que nos referimos en el capítulo anterior.

## 1. Los contenidos instruccionales de la formación jurídica

### 1.1 Los conocimientos priorizados: el 'saber' que pretenden transmitir

En el estudio de referencia, se consultó a los docentes acerca de cuáles son los conocimientos que deberían constituir el núcleo de la formación del abogado. Utilizando la técnica antes señalada, se asignó a cada uno de éstos el puntaje promedio de las respuestas de los docentes. Asimismo, los alumnos fueron consultados acerca de lo que, de acuerdo a su experiencia, los docentes efectivamente transmiten en sus clases. Luego se calculó la diferencia entre ambos promedios para ver el grado de discrepancia que se registra entre las expectativas expresadas por los docentes y la percepción de los estudiantes. Los datos se presentan en el Cuadro N° 4.

Cuadro N° 3: Importancia asignada a los distintos conocimientos según opiniones de docentes y alumnos. Valores promedio (\*).

	Alumnos (**)	Docentes (***)	Diferencia
Textos legales	7.94	7.42	0.52
Doctrina jurídica	5.69	7.09	- 1.40
Jurisprudencia	4.76	6.63	- 1.87
Historia jurídica	3.43	5.37	- 1.94
Ética, filosofía	2.75	6.66	- 3.91
Fundamentos económicos y sociales	3.12	6.85	- 3.73
Fundamentos políticos	3.45	6.47	- 3.02

(\*) Las medias han sido calculadas sobre la escala 0 (ninguna importancia) a 10 (importancia alta). Nota: Han sido excluidos todos los casos "no contesta" o "no sabe, no tiene opinión formada".

(\*\*) n=373 (\*\*\*) n=278

Fuente: encuesta a docentes y estudiantes.

A partir de la información que figura en el cuadro podemos extraer algunas conclusiones. Para los docentes, el aprendizaje de los textos legales vigentes es claramente prioritario, seguido por la doctrina, mientras que la jurisprudencia aparece algo apartada de ambas. Los fundamentos y consecuencias sociales y económicas del derecho ocupan el tercer lugar y la historia de las instituciones jurídicas se ubica en la última posición. En opinión de los estudiantes, lo que efectivamente se percibe como contenido privilegiado no coincide exactamente con la opinión de los docentes. Las diferencias entre las respectivas medias lo muestran claramente. Según los alumnos, la presencia de los contenidos extrajurídicos es mucho menos importante de lo que manifiestan los docentes. Aunque los datos pertinentes no figuran en el cuadro, parece interesante señalar que los profesores titulares y asociados son los que con mayor frecuencia han consignado la importancia de dichos contenidos en la formación jurídica.

Estos resultados confirman lo que hemos afirmado antes respecto a la vigencia del modelo jurídico positivista. La relativa importancia concedida a la transmisión de conocimientos extrajurídicos, que según los alumnos no se traduce en la enseñanza, confirma nuestras afirmaciones. Más allá de la relevancia que para algunos docentes pueda tener dicho tipo de conocimiento, se les adjudica un carácter accesorio o complementario. Por ello, cuando el tiempo disponible para el desarrollo de los programas aparece como insuficiente, se privilegia la transmisión de los conocimientos estrictamente jurídicos.

### 1.2 Las habilidades y destrezas: el 'saber hacer' que pretenden desarrollar

Aunque no lo hagan de manera explícita, en su práctica pedagógica los docentes tienen en mente no sólo la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades específicas. Como adelantamos en un párrafo anterior, distinguimos analíticamente dos tipos de habilidades: las de carácter cognitivo-instrumental y las expresivas. Ambas constituyen, junto a los conocimientos, los contenidos válidos para la configuración de formas de ser y de hacer consideradas propias de un abogado.

Las habilidades pueden ser clasificadas en función de un orden lógico de creciente complejidad. Ello significa que para el desarrollo de una habilidad más compleja, por ejemplo, la capacidad para evaluar el derecho, es necesario desarrollar previamente la capacidad de comprenderlo. Algo similar ocurre con las habilidades expresivas.

*a) Habilidades cognitivo-instrumentales: el manejo de los conocimientos*

Estas habilidades comprenden la capacidad de recordar y reconocer textos legales, (derecho, doctrina jurídica y jurisprudencia), y aquellas referidas a su manejo y utilización (aplicación, análisis, síntesis y crítica del derecho). El cuadro siguiente muestra los valores promedio correspondientes a cada una de dichas habilidades como resultado del rango de importancia que docentes y estudiantes les asignan en la formación del abogado. Las mismas se presentan en orden de creciente complejidad.

Cuadro N° 4: Importancia asignada por alumnos y docentes a los habilidades cognitivo-instrumentales. Valores promedio (\*).

	Alumnos**	Docentes***	Diferencia
Conocer	4.01	3.72	0.29
Comprender	4.00	4.72	- 0.72
Aplicar	3.41	4.53	- 1.12
Analizar	3.25	4.34	- 1.09
Sintetizar	2.56	4.08	- 1.52
Evaluar internamente	2.21	3.86	- 1.65
Evaluar externamente	2.25	4.07	- 1.82

(\*) Las medias han sido calculadas en base a la escala 0 (total desacuerdo) a 5 (mucho acuerdo) Nota: Han sido excluidos todos los casos "no contesta" o "no sabe, no tiene opinión formada".

(\*\*) n=373 (\*\*\*) n=278

Fuente: encuesta a docentes y estudiantes.

De los datos consignados en el cuadro surge con claridad que los docentes tienen como objetivo prioritario lograr que el alumno sea capaz de comprender textos jurídicos. En torno a esto se registra un considerable grado de consenso entre ellos, cualquiera sea su jerarquía.

Le sigue en importancia, el desarrollo de la habilidad para aplicar y analizar el derecho (utilizar abstracciones legales y doctrinarias para resolver jurídicamente situaciones particulares y concretas, y conocer las diferentes partes del derecho y cómo se vinculan entre sí); mientras que sintetizar (relacionar y articular las partes componentes del derecho y/o distintas doctrinas jurídicas y/o fallos judiciales) ocupa el cuarto lugar.

Aparece luego la habilidad de evaluación del derecho, siendo más importante la evaluación con relación a aspectos externos (identificar y sopesar las consecuencias prácticas de los textos legales, etc.), que con referencia a aspectos internos (detectar en los textos legales falacias, inconsistencias lógicas, lagunas, etcétera).

Conocer el derecho (capacidad para recordar textos legales, doctrinarios y jurisprudenciales), que es la habilidad con menor nivel de complejidad, pero que sirve de base a las restantes, aparece para los docentes, última en orden de importancia. Esta respuesta, poco consistente en apariencia, podría interpretarse del siguiente modo: no es que los docentes no reconozcan al conocimiento del derecho como una habilidad que es necesario desarrollar en los alumnos, sino que no la consideran suficiente y por eso enfatizan las demás, que van más allá del mero reconocimiento y memorización de los textos.

Comparativamente, las respuestas de los docentes y los estudiantes con relación a las habilidades son menos discrepantes entre sí, que las registradas con relación a los conocimientos. El ordenamiento que surge de las opiniones de los estudiantes y el valor que éstos asignan al desarrollo de las distintas habilidades resulta más congruente con el conjunto de datos que disponemos<sup>4</sup>, que el ordenamiento que surge de las opiniones

4 En particular nos referimos a los analizados en los capítulos IV "La estructuración del discurso instruccional: el plan de estudio y los programas de las materias" y VI "El discurso instruccional y las prácticas pedagógicas: lo que acontece en las clases".

de los docentes. Los estudiantes en su calidad de 'adquirentes' perciben, en general, que los docentes no otorgan al desarrollo de este conjunto de habilidades la importancia que ellos dicen atribuirle, excepción hecha del 'conocimiento del derecho', al reconocer que en las clases los docentes le adjudican mayor importancia que la que admiten concederle.

**b) Habilidades de carácter expresivo: valores, actitudes, conductas**

Las expectativas de los docentes en torno al logro de un cambio en los valores, las actitudes y las conductas de los alumnos son más difíciles de expresar, y por tanto, de analizar. Por otra parte, la satisfacción de tales expectativas supone, entre otras cosas, el desarrollo de la capacidad para relacionar el derecho con su contexto de creación y aplicación que, como hemos visto, pertenece al ámbito de lo 'impensable' desde el punto de vista del modelo teórico dominante. Los objetivos de carácter expresivo pueden agruparse en tres grandes categorías:

1. La primera incluye habilidades de 'recepción'. Esta categoría se refiere al desarrollo de la capacidad de reflexionar e interesarse por aspectos que no son considerados específicamente jurídicos, como por ejemplo a) que sea consciente de que las decisiones legales, doctrinarias y jurisprudenciales influyen sobre la vida de la gente; b) que escuche y se interese por opiniones diversas sobre distintas alternativas de política jurídica, entre otras, incorporar al texto constitucional los derechos de alguna minoría, o las ventajas y desventajas de alguna reforma legal o de procedimientos, etc.; c) que ponga atención a los puntos de vista políticos o filosóficos que sostienen docentes, jueces y doctrinarios.
2. La segunda comprende habilidades de 'respuesta', las que serían más complejas que las anteriores, ya que se espera que el estudiante se comporte de determinada manera, es decir, que no sólo sea reflexivo, consciente y se interese por algunos de los aspectos antes señalados, sino que actúe en consecuencia y responda a ellos. Las formas de respuesta consideradas en este trabajo son las siguientes: a) que básicamente realice las lecturas y actividades requeridas en clase por el docente; b) que se motive por buscar

material adicional al requerido para las clases y para aprobar la asignatura; c) que aumente su participación en seminarios y actividades extracurriculares; d) que estudie de manera autónoma y sea capaz de desarrollar un aprendizaje independiente.

3. Finalmente, la tercera categoría incluye habilidades que implican un aprendizaje de valores, por ejemplo: a) que pueda diferenciarlos, aceptando unos y rechazando otros, cualquiera sean éstos; b) que además genere y organice un sistema de valores personal y propio; c) que adopte claramente una orientación valorativa que influya el modo en que se comporta y vive.

En el Cuadro N° 6 se presentan los puntajes promedio que surgen de la importancia asignada por docentes y estudiantes a las habilidades de carácter expresivo.

Cuadro N° 5: Importancia asignada por alumnos y docentes a las habilidades de carácter expresivo. Valores promedio(\*).

		Alumnos**	Docentes***	Diferencia
RECIBIR	reflexionar y tomar conciencia	3.03	3.57	- 0.54
	interesarse y escuchar opiniones	2.75	3.27	- 0.52
	entender puntos de vista	2.41	3.02	- 0.61
RESPONDER	realizar lecturas	3.62	3.74	- 0.12
	buscar más material del requerido	2.94	3.38	- 0.44
	participar más en otras actividades	2.73	3.38	- 0.65
	desarrollar aprendizaje autónomo	3.12	3.34	- 0.22
APRENDER VALORES	diferenciar valores	2.88	3.53	- 0.65
	generar sistema de valores propio	2.76	3.39	- 0.63
	que influya sobre su comportamiento	2.71	3.29	- 0.58

(\*) Las medias han sido calculadas en base a la escala 0 (total desacuerdo) a 5 (mucho acuerdo) Nota: Han sido excluidos todos los casos "no contesta" o "no sabe, no tiene opinión formada".

(\*\*) n=373, (\*\*\*) n=278.

Fuente: encuesta a docentes y estudiantes.

Considerando los datos del cuadro, podemos ver que entre los docentes no hay preferencias marcadas por alguna de las diferentes habilidades mencionadas. Por otra parte, comparando estos promedios con los correspondientes a las cognitivo-instrumentales (Cuadro N° 5), se advierte que para los docentes, en todos los casos, éstas son más importantes que las expresivas. Aunque no consignamos aquí la información respectiva, parece importante poner de manifiesto que son los docentes de menor jerarquía (jefes de trabajos prácticos y auxiliares) los que asignan mayor importancia a las habilidades referidas a la incorporación de valores por parte del estudiante. Por otra parte, es en este grupo de habilidades donde se observa la menor discrepancia entre las manifestaciones de los docentes y las percepciones de los alumnos.

## 2. Modelos y cosmovisiones que orientan los objetivos planteados por los docentes

Hemos partido del supuesto de que las expectativas de los docentes y su manera de organizar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje dependen del modelo didáctico y del modelo jurídico en el cual fundamentan toda su actividad. Para tratar de descubrir cuáles son los modelos que sirven de base a los docentes de abogacía se aplicaron dos técnicas de análisis estadístico, la correlación y el análisis factorial.

Es necesario recordar que se trata de modelos subyacentes, y que, como tales, operan a nivel no explícito, ya que excepcionalmente se reflexiona sobre ellos. Las opiniones de los docentes acerca de cuáles son los contenidos que consideran prioritarios en la enseñanza jurídica representan, en alguna medida, los modelos o cosmovisiones que les sirven de base para llevar a cabo su actividad pedagógica. La pregunta empírica que guía esta etapa del análisis es la siguiente: ¿existen asociaciones típicas entre las distintas clases de objetivos de la enseñanza en la carrera de abogacía que permitan inferir la existencia de cosmovisiones, perspectivas o modelos subyacentes?

Con anterioridad se ha señalado que, cuando los profesores deciden qué enseñar, en general tienden a plantearse múltiples contenidos. La pregunta es si lo hacen en torno a algún eje organizador que revele criterios

orientadores fundados en distintos modos de concebir lo jurídico y su enseñanza.

### 2.1 Los conocimientos privilegiados

El análisis de correlación entre las opiniones de los docentes respecto a los conocimientos muestra dos tipos de asociaciones fuertes. Por un lado, quienes priorizan la enseñanza de los textos legales, también priorizan la enseñanza de la doctrina y la jurisprudencia. Por el otro, quienes otorgan prioridad a la enseñanza de los fundamentos económicos y sociales del derecho, también dan importancia a la enseñanza de sus fundamentos políticos, de sus bases éticas y filosóficas y de la historia de las instituciones jurídicas<sup>5</sup>.

A partir de estos hallazgos, con la ayuda del procedimiento estadístico de análisis factorial, buscamos confirmar la existencia de vínculos entre estos objetivos de la enseñanza, a fin de poder inferir la presencia de cosmovisiones jurídicas subyacentes.

En relación a los conocimientos ("qué es prioritario enseñar"), las respuestas dadas por los docentes muestran dos combinaciones típicas:

- a. La de aquellos docentes que tienden a enfatizar la enseñanza de la normativa jurídica integrada tanto por la ley vigente, como por la doctrina y la jurisprudencia. Estos docentes tienden a utilizar las tres clases de textos normativos y a dar menor importancia a los conocimientos extralegales.
- b. La de aquellos docentes que tienden a proponer como objetivos la transmisión de conocimientos jurídicos extralegales, entendiendo por tales la historia de las instituciones jurídicas, los fundamentos filosóficos del derecho y los fundamentos y consecuencias económicas, sociales y políticas del mismo. Estos docentes cuando eligen uno de estos conocimientos extralegales tienden también a elegir otros del mismo tipo, con preferencia a los exclusivamente legales.

<sup>5</sup> Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 5.

En síntesis, los análisis de correlación y factorial muestran que más allá de considerar la mayoría de los conocimientos como importantes, existen entre los docentes al menos dos grandes perspectivas. Por un lado, la que privilegia la enseñanza normativa (textos legales, doctrina jurídica y jurisprudencia), lo cual es tenido por lo propiamente jurídico según el iuspositivismo. Por el otro, la que enfatiza la enseñanza de los fundamentos y consecuencias del derecho, tanto filosóficos e históricos, como sociales, económicos y políticos.

Las preferencias expresadas por los docentes en cuanto a los objetivos de la enseñanza ponen de manifiesto la existencia de discursos instruccionales que apuntan al desarrollo de distintas clases de saber entre los alumnos, uno centrado en el conocimiento del texto jurídico, el otro, en el conocimiento de su contexto.

## 2.2 Las habilidades privilegiadas

Un análisis similar al anterior se llevó a cabo con respecto al desarrollo de habilidades (tanto cognitivas como expresivas) por parte de los alumnos, a fin de detectar combinaciones típicas que nos orientaran sobre la existencia de modelos subyacentes<sup>6</sup>. Nuestra expectativa era que los datos se agruparan en dos factores y que éstos se identificaran con las habilidades cognitivo-instrumentales y expresivas, respectivamente. Esto significaría que en sus opciones, los docentes tienden a priorizar lo intelectual sobre lo expresivo, o viceversa. El análisis factorial confirmó en gran medida nuestros supuestos teóricos, aunque permitió detectar la existencia de tres y no de dos asociaciones típicas.

Ello indica que los docentes, cuando eligen las habilidades que quieren desarrollar en sus alumnos, lo hacen en torno a distintos ejes que revelan perspectivas diversas. Una de ellas se orienta al desarrollo de las habilidades cognitivo-instrumentales (conocer, comprender, aplicar, analizar y sintetizar textos legales, doctrinarios y jurisprudenciales)<sup>7</sup>. Este enfoque de la enseñanza se centra fundamentalmente en el fortalecimiento de des-

<sup>6</sup> Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 6.

<sup>7</sup> Este factor es denominado "cognitivo-instrumental". Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 7.

trezas intelectuales orientadas al manejo e interpretación de textos jurídicos. La otra perspectiva, también cognitiva, agrupa las habilidades de evaluación interna del derecho y la evaluación en relación a aspectos externos<sup>8</sup>. Este es un hallazgo interesante y revelador de cómo los docentes de abogacía aíslan la formación jurídica instrumental de la formación jurídica crítica, y remarca el carácter acrítico de la primera perspectiva.

Podríamos afirmar que esta diferenciación entre dos aproximaciones intelectuales al fenómeno jurídico, a-crítica una y crítica la otra, constituye una tendencia espontánea dentro del cuerpo académico de abogacía, siendo la primera perspectiva altamente dominante sobre la segunda<sup>9</sup>. Esto genera una estrategia de enseñanza que tiene un fuerte efecto clasificatorio y favorece el control de las posiciones críticas, ubicándolas en el ámbito de lo 'jurídicamente impensable', es decir, de lo que no está legitimado y, en consecuencia, no debería ser transmitido.

La tercera perspectiva pone énfasis en las habilidades expresivas en su conjunto, en el desarrollo de actitudes que trascienden lo jurídico y lo exclusivamente intelectual<sup>10</sup> apuntando a formar un estudiante receptivo del pensamiento y las creencias de los demás, más participativo, que ejerza su capacidad de respuesta activa, desarrolle una estructura valorativa propia y actúe conforme a ella. El eje en torno al cual se organiza esta perspectiva consiste en la generación de destrezas personales que respetan la autonomía individual y las potencialidades del alumno como persona.

## 2.3 Las relaciones entre los conocimientos y las habilidades

Como afirmamos antes, partimos de suponer que las expectativas de los docentes respecto a los conocimientos y las habilidades que deben adquirir los alumnos durante la carrera responden al sistema de creencias y valores que influyen en la definición de sus preferencias y guían su actividad en el aula. La pregunta que nos interesa responder ahora es si exis-

<sup>8</sup> Este factor es denominado "cognitivo-crítico". Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 7.

<sup>9</sup> Esta afirmación se ve confirmada por la ausencia como material de estudio y como contenido de los programas de las asignaturas específicamente legales, de referencias a las perspectivas legales críticas, tales como *The Critical Legal Studies*

<sup>10</sup> Este factor es denominado "habilidades expresivas". Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 7.

te algún rasgo distintivo en la asociación de conocimientos y habilidades, que sea congruente con los estilos, cosmovisiones o modelos de pensar lo jurídico y su enseñanza. Para responder a esta pregunta hemos aplicado el análisis de correlación a los tres factores mencionados anteriormente (cognitivo-instrumental, cognitivo-crítico, expresivo) y formulamos tres hipótesis o conjeturas que se exponen a continuación, junto a los resultados y observaciones empíricas obtenidas con relación a cada una de ellas:

1. *Los textos y las habilidades cognitivo-instrumentales.* A partir de nuestros supuestos teóricos y las conclusiones a las que arribamos cuando analizamos el plan de estudio de la carrera y los programas de las materias, podemos hipotetizar que los docentes que privilegian la transmisión de conocimientos normativos legales y su interpretación (ley, doctrina y jurisprudencia) optan también por desarrollar en sus alumnos aquellas habilidades cognitivo-instrumentales que son necesarias para conocer e interpretar la ley.

Los resultados del análisis de correlación confirman nuestra hipótesis, ya que la preferencia de los docentes por la transmisión de conocimientos normativos muestra una fuerte correlación (la más fuerte de todas)<sup>11</sup> con su inclinación por el desarrollo de habilidades cognitivo-instrumentales, como son conocer, comprender analizar y sintetizar el derecho. Esta orientación es congruente con los significados relevantes inspirados en los postulados iuspositivistas.

2. *La crítica de los textos.* Es de esperar que la aspiración a desarrollar habilidades para la crítica del derecho esté menos asociada con el estudio normativo y dogmático de la ley, que con el estudio de conocimientos extralegales, no sólo por el simple hecho de que materias como Introducción a la Filosofía, Economía Política y Sociología no tienen necesariamente compromisos intelectuales con la dogmática jurídica, sino también porque epistemológicamente presentan una mayor potencialidad para la fundamentación crítica del derecho<sup>12</sup>.

11 Valor de la correlación = .513, Anexo Estadístico, Cuadro N° 7.

12 El desarrollo de habilidades críticas puede tener fundamentos teóricos inspirados tanto en nuevas corrientes iuspositivistas, como en modelos jurídicos que compiten con el positivismo y, también, en conocimientos provenientes de otras disciplinas, ajenas a los estudios legales, que toman lo jurídico como objeto de investigación

Nuestros datos<sup>13</sup> muestran, por un lado, que el interés de los docentes por desarrollar en los alumnos habilidades críticas está más asociado con la transmisión de conocimientos extra legales<sup>14</sup>, que con la de conocimientos jurídicos propiamente dichos<sup>15</sup>. Pero, por otro lado, observamos que, en general, la crítica jurídica no es considerada importante por los docentes, aun por aquellos que enseñan contenidos ajenos a la dogmática jurídica. Estos datos son coherentes, además, con lo observado en relación al plan de estudio y los programas de las materias.

3. *La dogmática, lo extrajurídico y lo expresivo.* Conjeturamos que el desarrollo de habilidades expresivas en la carrera de abogacía es marginal y depende más del método de enseñanza que se emplea, que del tipo de conocimiento que se transmite, cualquiera sea la materia de que se trate. Hemos visto que en la carrera de abogacía el centro de la relación pedagógica es el docente, mientras que el alumno carece de protagonismo en el proceso de enseñanza. Este método no es funcional al desarrollo de habilidades expresivas. En consecuencia, cabe esperar que no haya relación entre las preferencias de los docentes por el desarrollo de estas habilidades y el tipo de conocimiento (jurídico o extrajurídico) que transmiten.

Nuestros datos confirman lo conjeturado, ya que no se observan correlaciones entre los objetivos expresivos y los distintos tipos de conocimiento (de dogmática jurídica y extra jurídicos propiamente dichos)<sup>16</sup>, lo que nos permite afirmar que la decisión de desarrollar habilidades expresivas es más el resultado de opciones individuales de algunos docentes que de la influencia del tipo de contenido que se transmite en las distintas materias y disciplinas.

4. *Las habilidades cognitivo-instrumentales y críticas, y las habilidades expresivas.* A partir de las asociaciones entre los distintos tipos de habilidades (cognitivo-instrumentales, cognitivo-críticas y

13 Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 7.

14 Correlación positiva y significativa de .292, Anexo Estadístico Cuadro N° 7.

15 Correlación positiva y significativa de .187, Anexo Estadístico Cuadro N° 7.

16 Ver Anexo Estadístico, Cuadro N° 3.

expresivas), podemos realizar algunos comentarios adicionales que nos permiten comprender otros aspectos de las cosmovisiones de los docentes, subyacentes a sus opciones teórico-pedagógicas. Observamos, en primer lugar, que la opción por el desarrollo conjunto de habilidades expresivas y habilidades cognitivas en general, sean éstas instrumentales o críticas, es irrelevante (los valores de las correlaciones son débiles y poco significativos)<sup>17</sup>. Por diferentes motivos, los docentes optan por priorizar las habilidades cognitivas más básicas y simples, reduciendo o eliminando las expresivas y no combinando ambas. Estas, por otra parte, demandan no sólo otros métodos de enseñanza (además de la tradicional clase magistral), sino también, mayor cantidad de tiempo, menor cantidad de alumnos por grupo y profundos cambios en la actitud pedagógica de la mayoría de los docentes.

En segundo lugar, observamos que la vinculación entre las preferencias por el desarrollo de habilidades cognitivo-instrumentales y el desarrollo de las cognitivo-críticas es débil<sup>18</sup>, lo cual resulta congruente con los códigos educacionales vigentes en abogacía. Los datos nos permiten afirmar que quienes aspiran a que el alumno conozca, comprenda, analice y sintetice textos legales, no aspira a que los critique. Pensar en un escenario opuesto consistiría en imaginar un estilo de enseñanza jurídica basado en la crítica del derecho y, por ende, del modelo jurídico que lo sustenta. En las condiciones actuales esto resulta impensable porque es incompatible, no sólo con el esquema de poder en el cual se inserta el sistema jurídico, sino también con el vigente en el campo profesional. Finalmente, también resulta incompatible con una de las funciones básicas de las Facultades de derecho, cual es la de recontextualizar los discursos jurídico-políticos dominantes y con ello, la de actuar como mecanismos de control social.

17 El valor de las correlaciones es .156 significativo para  $p < 0.01$  y .145 significativa para  $p < 0.05$ , Anexo Estadístico Cuadro N° 7.

18 Correlación de .237, significativa para  $p < 0.01$ , Anexo Estadístico Cuadro N° 7.

### 3. Los atributos personales de los docentes y su relación con el discurso jurídico dominante

Si bien se puede hablar de la existencia de un modelo jurídico dominante en la carrera, no podemos suponer que todos los docentes adhieran plenamente a él. Lo que estamos diciendo es solamente que dicho modelo está legitimado en la institución. Teniendo esto en mente, nos interesamos por conocer si la aceptación de ese modelo, o de parte de él, está relacionada con algunos atributos personales de los docentes, como la edad, la antigüedad en el ejercicio del rol y la pertenencia a una cátedra. Nuestra hipótesis es que dichos atributos podrían estar afectando la manera en que los docentes entienden el derecho y su enseñanza, y esto se reflejaría en su opciones respecto a los objetivos de la carrera.

#### 3.1 La influencia respecto a los conocimientos que seleccionan

A fin de explorar la relación entre el grupo generacional al que pertenecen los docentes y la importancia que éstos otorgan a los diversos conocimientos se calculó, utilizando el análisis de correlación, el grado de asociación existente entre sus opiniones y algunos atributos personales como la edad, la antigüedad en el ejercicio del rol y la pertenencia a una cátedra. La elección de estos atributos se funda en los argumentos que se exponen a continuación.

En lo que respecta a la edad, es posible suponer que los docentes más jóvenes serían más propensos a privilegiar la transmisión de conocimientos extralegales, que permitan profundizar las relaciones entre el derecho y las instituciones jurídicas, y los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que condicionan su producción y transformación. Suponemos esto en virtud de que los profundos cambios operados en nuestro país en los últimos tiempos, en todos los órdenes, y que han tenido un impacto significativo en los fenómenos jurídicos, podrían llevar a los juristas y docentes más jóvenes a realizar una crítica y revisión de los postulados de un modelo que se desinteresa por analizar las relaciones que existen entre el derecho y el contexto económico, político, social y cultural en el cual opera.

Dentro de la misma línea de pensamiento resulta posible suponer una más fuerte adhesión al modelo formal-positivista por parte de los docentes con mayor antigüedad, quienes son los que, por lógica, tienden a ocupar los cargos docentes de mayor jerarquía.

La estabilidad de dicho modelo, y su fuerte impacto en la generación de una tradición jurídica dominante permiten hipotetizar a) que la vigencia o fortaleza del mismo sería mayor entre las generaciones de docentes con más años en el ejercicio de ese rol, y b) que a mayor edad del docente, mayor sería su apoyo a la enseñanza de los textos legales, dada la correlación positiva existente entre edad y antigüedad en el cargo.

Estas hipótesis se derivan de la tesis bernsteiniana que sostiene que una socialización prolongada dentro de una institución regulada por principios clasificatorios fuertes tiene un impacto importante sobre la conciencia de sus integrantes. Los docentes de abogacía de mayor jerarquía y antigüedad han estado expuestos por más tiempo a una formación tanto jurídica como pedagógica que enfatiza el predominio del formalismo jurídico, que sostiene la autonomía radical del derecho y privilegia la enseñanza de sus textos sobre otros contenidos.

En relación a la pertenencia de cátedra, la fuerte separación entre las materias denominadas de dogmática jurídica y las centradas en otros conocimientos, favorecería, asimismo, el desarrollo, entre los docentes de estas últimas, de formas diferentes de entender al derecho y su transmisión. Si esto fuese así, es de esperar que la enseñanza de los textos jurídicos sea prioritaria para los docentes que enseñan dogmática jurídica y que quienes se desempeñan en la enseñanza de materias no jurídicas en sentido estricto, tiendan más bien a privilegiar la enseñanza de aspectos contextuales que de textos jurídicos descontextualizados.

Los resultados de nuestro análisis<sup>19</sup> revelan algunas tendencias interesantes. En primer lugar, observamos que la antigüedad en el ejercicio de la docencia y la edad de los docentes no se relacionan con sus opiniones acerca de la importancia que otorgan a la transmisión de conociemien-

<sup>19</sup> Anexo Estadístico, Cuadros N° 8 y N° 9.

tos normativo-legales (ley, jurisprudencia, doctrina). Esto es congruente con el hecho de que tales conocimientos son indispensables y centrales para la formación del abogado y, por lo tanto, deben ser enseñados por la mayoría de los docentes de las cátedras de dogmática jurídica, las que, como hemos visto, son mayoritarias en el plan de estudio.

En segundo lugar, la antigüedad en el ejercicio de la docencia se relaciona positivamente con la importancia que se da a los conocimientos filosóficos, económicos, sociales y políticos en la enseñanza del derecho. Contrariamente a lo que el sentido común podría hacer suponer, y a lo que hipotetizamos, algunos docentes con más antigüedad son los que dan mayor importancia a este tipo de conocimientos en la formación del abogado. Aún cuando la asociación no es muy fuerte, es muy significativa<sup>20</sup>.

Las tendencias descriptas estarían asociadas, al menos, a dos procesos. Por un lado, la preferencia por la transmisión de conocimientos normativo-legales que parecen tener los docentes con menor antigüedad, podría deberse tanto a una estrategia de adaptación a los códigos institucionales, como a la proximidad que aún poseen a una formación predominantemente dogmático-jurídica. La transmisión de este tipo de conocimiento ofrece seguridad al docente que se inicia; constituye, en consecuencia, la estrategia de enseñanza menos riesgosa, por ser la más legitimada. Con ello, el docente novel procuraría su propia legitimación. Un significado relevante tanto en la institución, como en el campo profesional externo a ella, es que para ser docente y, sobre todo, para ser considerado un buen docente, y hacer carrera en la Facultad, es necesario conocer y transmitir la ley, la doctrina y si es posible, la jurisprudencia. El docente que ha comprendido e incorporado este significado, posee la regla de reconocimiento correspondiente y actúa en consecuencia.

Por otro lado, la menor importancia que los docentes con menos antigüedad y experiencia académica le dan a la enseñanza de conocimientos extralegales, pone en evidencia cierto grado de independencia y autonomía, al menos a nivel de la enseñanza, respecto a los titulares y los

<sup>20</sup> Los valores de las correlaciones son respectivamente de .243, .238 y .268, todos significativas para  $p < 0.01$ . Anexo Estadístico, Cuadro N° 8.

docentes con más antigüedad, quienes muestran, como hemos visto, mayor interés por aspectos contextuales del derecho.

A manera de síntesis podemos afirmar que los datos obtenidos no revelan las tendencias esperadas teóricamente. Sería la experiencia adquirida en el ejercicio del rol docente, más que la simple pertenencia a una generación, el factor que más afectaría las preferencias de los docentes en lo que hace a la selección de conocimientos de la carrera de abogacía.

### 3.2 La influencia respecto a las habilidades que seleccionan

Siguiendo un procedimiento similar al señalado en el punto anterior, asociamos la edad y la antigüedad en el ejercicio del rol con las opiniones de los docentes respecto al desarrollo de habilidades específicas en los alumnos. En particular, se indagó sobre el efecto que la edad y la antigüedad de los docentes tienen sobre sus opiniones acerca de la inclusión de tales contenidos en la formación del abogado. El análisis de correlación<sup>21</sup> revela, nuevamente, la importancia que la antigüedad en el ejercicio de la docencia tiene en la formulación de objetivos cognitivos de tipo crítico. A mayor experiencia docente, mayor es la tendencia a incorporar como objetivo la evaluación del derecho en relación a aspectos externos y sobre todo, la evaluación interna del mismo. Hay que destacar que la antigüedad no está relacionada con la selección de habilidades cognitivo-instrumentales (conocer y comprender el derecho, etc.), ni con la opción por lo expresivo. Por su parte la edad no está correlacionada con ninguno de los dos tipos de contenidos.

En la interpretación de estas tendencias valen nuestros argumentos anteriores, aunque resulta interesante agregar algunas otras consideraciones. En primer lugar, resaltar nuevamente la debilidad de una actitud crítica en relación al derecho, en particular en relación a aspectos contextuales (sociales, jurídicos, económicos, políticos, culturales), lo cual es coherente con una cosmovisión inspirada en el positivismo jurídico, con orientación fuertemente profesional. Una actitud crítica, por otro lado, no es compatible con un postura dogmática, ya que, al menos la debilitaría.

21. Anexo Estadístico, Cuadro N° 10.

Por su parte, la crítica interna es más viable y más aún, suele resultar necesaria en el proceso de interpretación jurídica, para dar coherencia a los textos legales, cubrir lagunas o vacíos, evitar contradicciones entre los textos o simplemente aclarar ambigüedades. En otras palabras, la crítica interna no sólo resulta necesaria, sino también saludable, para hacer posible que el ordenamiento jurídico constituya una unidad normativa plena, coherente e integrada. La capacidad crítica estrictamente jurídica, concebida dentro del marco del derecho, requiere de un grado de conocimiento y maduración importantes, los que dan la experiencia académica y profesional. No es de extrañar que sean los docentes más antiguos los más dispuestos a ejercerla.

Por último, resulta interesante observar la ausencia de relación entre la antigüedad (y la edad) y las preferencias por desarrollar habilidades cognitivas no críticas, es decir, las referidas a conocer, comprender, aplicar y sintetizar el derecho, así como todo el conjunto de habilidades expresivas. En este aspecto, el cuerpo docente no se diferencia internamente; tanto los noveles como aquellos con más experiencia académica muestran opiniones similares, las que giran, como ya vimos, en torno a dos ejes: el primero consistiría en privilegiar el desarrollo de las habilidades cognitivas más simples (conocer y comprender el derecho) y el segundo en no desarrollar en los alumnos, o hacerlo de manera periférica, habilidades de tipo expresivo.

### Conclusiones

*Los conocimientos que se transmiten.* Se observa un importante grado de acuerdo entre docentes y alumnos en lo referente a que el conocimiento priorizado es el de los textos legales. La enseñanza de la ley vigente concentra gran parte de la atención y el esfuerzo que ambos ponen en el proceso educativo de la carrera de abogacía.

En general, el modelo teórico y pedagógico dominante estaría caracterizado por una perspectiva sobre el derecho y su enseñanza, en la que lo jurídico es prácticamente sinónimo de derecho vigente, entendido éste como derecho del Estado, fuera del marco de los valores, de la sociedad,

la economía y la política. En el proceso de enseñanza éstos serían conocimientos residuales; se observa, además, la tendencia a ofrecer una visión a-histórica del derecho.

Los resultados obtenidos proveen evidencia empírica sobre la unidimensionalidad del modelo pedagógico vigente, que resulta indicativo de una concepción teórica que reduce lo jurídico a la pura legalidad, partiendo del supuesto que sostiene la autonomía e independencia del derecho respecto de los fenómenos extralegales.

La menor relevancia que tienen la doctrina y la jurisprudencia revelaría asimismo otras dos tendencias interesantes. Por un lado, la importancia subsidiaria que tienen el enmarcamiento teórico y doctrinario de la ley y las diversas interpretaciones que la doctrina ofrece de la misma; por otro lado, la poca atención que se presta, como contenido de la enseñanza, a la interpretación que resulta del proceso de aplicación del derecho por los jueces.

*El desarrollo de habilidades cognitivo-instrumentales y críticas.* Como es de esperar, dado el nivel universitario de los estudios y el tipo de carrera de que se trata, se observa un predominio de la enseñanza de habilidades cognitivo-instrumentales. Entre quienes toman como centro de su discurso a los textos jurídicos, el desarrollo de habilidades cognitivo-críticas aparece separada del desarrollo de destrezas instrumentales. Si bien los docentes de materias con contenidos extrajurídicos se muestran más inclinados a desarrollar estas habilidades, la preferencia por ellas es débil. En general, a partir de lo expresado por los docentes, podemos concluir que la enseñanza jurídica que se lleva a cabo en la carrera de abogacía tiende casi exclusivamente a la reproducción del discurso dominante, lo cual constituye una impronta del mensaje educativo que se transmite en ella.

*El desarrollo de habilidades expresivas.* En lo que hace al dominio expresivo, se observa que, en opinión de los docentes, el peso dado al desarrollo de este tipo de aptitudes (como son la de recepción, respuesta, valoración, etc.) es, en general, menor que la que se da a las habilidades cognitivas (como son las de conocer, comprender, aplicar el derecho,

etc.). Esta tendencia resulta congruente tanto con el plan de estudio, como con la orientación de la carrera<sup>22</sup>.

*Atributos que influyen sobre la selección de conocimientos y habilidades.* En lo que respecta a este punto, de nuestro análisis surge lo siguiente:

*La importancia del cargo:* la posición que el docente ocupa dentro de la jerarquía académica, tiene un efecto relativo sobre sus preferencias en relación a los contenidos. La formulación de los objetivos de cátedra corresponde en principio a los profesores titulares, pero en los hechos los docentes de todos los niveles ejercen idéntico rol frente a los alumnos. Por ello, los jefes de trabajos prácticos y los auxiliares docentes juegan un papel activo en la selección de los objetivos de la enseñanza que ellos mismos imparten.

Se observa una opinión homogénea entre todos los niveles de cargos docentes en lo que hace a las preferencias por habilidades cognitivo-instrumentales. La diferencia más significativa se detecta en relación a las expresivas, ya que, cuanto más se desciende en la jerarquía docente, mayor es la importancia que se les otorga.

*La edad de los docentes y la antigüedad en la docencia.* Si bien la edad y la antigüedad en la docencia están asociadas (es válido suponer que a mayor edad, mayor es la posibilidad de tener más años de antigüedad), por razones teóricas, en el presente trabajo fueron consideradas como variables separadas, pues la generación a la que pertenece un docente y su experiencia en el ejercicio del rol pueden estar jugando papeles diferentes.

Del análisis realizado surge, efectivamente, que la edad está débilmente asociada y en pocos casos, con los objetivos de la enseñanza tanto los referidos a los conocimientos como a las habilidades. La antigüedad, en cambio, muestra algún grado de asociación y tiene algún impacto sobre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Respecto a los conocimientos que aspiran transmitir, a mayor antigüedad de los docentes mayor es la propensión a incluir como objetivos la enseñanza de

22 Plan vigente hasta 1999.

los fundamentos políticos, económicos y sociales del derecho, y los fundamentos filosóficos y bases éticas del mismo. Las preferencias por el resto de los contenidos no se ve afectada por la antigüedad, ya que la enseñanza de los textos legales, la doctrina y la historia no aparece asociada a dicha variable.

Contrariamente a lo que hipotetizáramos, ser un docente más joven o con poca antigüedad en la docencia no favorecería necesariamente la adopción de un modelo jurídico más amplio, que incorpore los fenómenos extralegales que afectan al derecho y sobre los que éste produce consecuencias. Por el contrario, parecería que el afianzamiento y la experiencia en el rol docente favorecen la apertura hacia la incorporación de contenidos extralegales en la enseñanza de la carrera de abogacía.

Es probable que la menor experiencia actúe generando en el docente una mayor propensión a la enseñanza de la norma legal, lo que daría a quien se inicia una mayor seguridad en el ejercicio de su actividad.

En lo que hace a las habilidades del dominio expresivo, la edad y la antigüedad no aparecen significativamente asociadas a ellas. Se observa una sola excepción, las habilidades cognitivo-críticas, donde la antigüedad aparecería nuevamente afectando las preferencias de los docentes. Serían los más antiguos los más orientados a desarrollar en sus alumnos las aptitudes necesarias para evaluar el derecho, tanto interna como externamente.

Una política institucional orientada a fortalecer la enseñanza jurídica basada en un modelo multidimensional, debería considerar, entre las estrategias de cambio, una formación docente que procure el fortalecimiento de aptitudes didácticas para favorecer la transmisión articulada de distintos tipos de conocimiento y asimismo, el desarrollo de habilidades más diversificadas y complejas y de aptitudes críticas en relación al fenómeno jurídico.

En su diseño se deberá tener en cuenta no sólo la reforma de los sucesivos planes de estudio, sino, en especial, la transformación de las

prácticas docentes, ya que la pertenencia a una nueva generación no parece garantizar la incorporación de nuevos modelos y perspectivas.

Los hallazgos empíricos del presente trabajo muestran la importancia de reparar en los objetivos de la enseñanza que los docentes aspiran lograr, por ser elementos de decisión y guía para el docente que los formula e instrumentos indispensables para la planificación de la enseñanza y la evaluación de sus resultados. Además, resultan útiles como instrumentos heurísticos, para detectar a nivel institucional, expectativas, preferencias, necesidades y perspectivas cognoscitivas y didácticas de quienes tienen a su cargo la recontextualización del discurso jurídico.



## El discurso instruccional y las prácticas pedagógicas: lo que acontece en las clases\*

La formación profesional es un proceso complejo en el que convergen contenidos instruccionales específicos plasmados en el *currículum*, la biografía del estudiante (capacidades, intereses, trayectorias) y la acción pedagógica que se desarrolla en el marco de dos escenarios convergentes: la institución y el aula. Las clases constituyen un micromundo particular, el lugar clave para el análisis de tales convergencias y de los encuentros y transacciones específicos entre docentes y alumnos. El contenido de esos intercambios está relacionado tanto con principios generales reguladores de la vida de la clase -cómo moverse, cuándo participar, cómo dirigirse al docente o a los compañeros- como con temas curriculares que hacen a los contenidos instruccionales.

En este capítulo abordamos el proceso de socialización profesional que se cumple a nivel micro social. Dividimos el análisis en dos partes: en la primera, completamos nuestra indagación sobre el discurso instruccional privilegiado en la carrera, ubicándonos en el nivel más concreto, el de la interacción "cara a cara" entre docentes y estudiante, con el objeto de detectar qué contenidos efectivamente se transmiten, más allá de lo expresado en el discurso "oficial" materializado en el plan de estudio y los programas, y de las intenciones y objetivos individuales de los docentes. En la segunda parte analizamos cómo se produce la transmisión de contenidos que se desarrolla a través de la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, es decir, lo específicamente regulativo. Describimos el "hacer" pedagógico del docente de abogacía, cómo enseña, cuáles son los rasgos que definen a los alumnos y cómo ambos actúan en la relación de comunicación que se produce en el contexto del aula. En este sentido consideramos importante señalar que no pretendemos evaluar la calidad

\* Este capítulo fue elaborado en coautoría por Adriana Tessio Conca y María Teresa Bossio.

de la acción pedagógica, sino analizar esta práctica en tanto proceso social.

### 1. El discurso instruccional privilegiado por los docentes: los saberes que transmiten y las habilidades que desarrollan

Es en las clases, y más precisamente en las actividades compartidas por docentes y alumnos donde se completa la expresión del *currículum* de la institución; allí se define qué conocimiento se transmite, cómo se estratifica y cómo se distribuye. Si como dice Piña Osorio (1998), la formación más importante de los estudiantes se basa en el modelo dominante, la consideración de la naturaleza del *currículum* actuado y del modelo al que el mismo responde, se tornan temas de importancia central.

Cuando el docente desarrolla el programa en sus clases, a través del contacto cotidiano con los estudiantes, cumple un proceso continuo de selección de *qué y cuánto* transmitir, con *qué ritmo y secuencia*, y *qué va a exigir* de sus alumnos en la evaluación.

Es en este momento, o mejor dicho, en estos múltiples momentos, cuando se completa el proceso de construcción y reproducción del mensaje educativo, el que como lo afirmáramos antes, es trascendental, pues constituye la instancia o etapa en la que los contenidos curriculares son efectivamente transmitidos y por así decirlo, "actuados" o "realizados".

Este proceso de toma de decisiones es afectado por múltiples contingencias objetivas y subjetivas y se caracteriza por ser disperso, fragmentario y complejo. Sólo los códigos vigentes hacen posible la existencia de algún grado de homogeneidad y uniformidad en las clases, más allá de la diversidad que es dable encontrar entre ellas. Si los códigos son efectivos y "descienden" desde el nivel macro institucional, resulta plausible esperar similitudes significativas en la actuación de los docentes, más allá de los estilos propios y los comportamientos idiosincrásicos.

Recordemos que un análisis sociológico del *currículum* implica estudiar todos sus componentes en función de las consecuencias sociales

que siguen a su aplicación. El primer supuesto que subyace a este análisis es que las experiencias de aprendizaje inherentes a una propuesta curricular determinan una manera de ver la realidad; en el caso que nos ocupa, esta manera responde teóricamente, a una concepción del derecho y a un 'modelo' o imagen ideal del abogado que se considera dominante en la Facultad. El segundo supuesto es que el objetivo institucional es formar profesionales que respondan a esa concepción del derecho y a esa imagen profesional.

La orientación hacia la formación del 'abogado litigante' es expresamente manifestada por la mayoría de los docentes en la elección de los contenidos a desarrollar en las clases, y es sentida como una limitación por aquellos egresados que eligieron el desempeño de otro rol<sup>1</sup>.

"[...] principalmente lo que tengo en mente es el abogado litigante o el juez. Confieso que no estamos habituados los profesores a tener en miras especialmente los otros roles de abogados." (entrevista a docente)

"[...] el plan de estudio con el que yo estudié creo que está muy orientado a la formación de un abogado litigante, ya sea civilista, penalista o que se incline hacia el Derecho Comercial, pero creo que la orientación es hacia la formación de un abogado litigante. Por un lado ese sería un punto fuerte si a uno le gusta ese rol, pero es un punto débil si uno tiene otra visión de lo que debe ser el abogado." (entrevista a egresado que se desempeña como funcionario público)

"[...] uno sale de la Universidad con un bagaje de conocimientos que no sabe cómo poner en práctica porque no conoce la realidad." (entrevista a egresado)

Lo que sigue no pretende ser una muestra representativa de lo que institucionalmente aparece como significados relevantes, desde la perspectiva de los docentes, para la formación del futuro profesional. Se limita a recoger algunas intervenciones de los profesores que nos resultaron interesantes en relación con nuestros objetivos.

<sup>1</sup> A pesar de ello, los egresados manifiestan que las habilidades adquiridas para el desempeño del rol de "litigante" son, asimismo, insuficientes.

Como es obvio, y en esto la enseñanza en la Facultad de Derecho no difiere de la que se imparte en cualquier otra carrera de la Universidad, lo que se privilegia es la transmisión del conocimiento especializado, es decir, del componente cognitivo de lo que Bernstein denomina 'discurso instruccional'<sup>2</sup>. El alumno recibe una gran cantidad de información durante todo el tiempo que dura el dictado de las clases. A partir de lo que hemos podido observar, el objetivo central de cada lección, que generalmente no es explicitado por los docentes, es dotar al alumno de elementos conceptuales fundamentales y lograr que éste, al finalizar el curso, "conozca todos los temas del programa" o que "domine la materia". Como lo sintetizan algunos docentes:

"[los estudiantes] deben estar bien informados para saber qué es lo que se debe o no se debe hacer, lo que está mal o está bien, incorrecto, irregular."

"[los estudiantes] tienen que ubicar la práctica en un sistema de conocimiento".

Aun cuando podamos adelantar algunas respuestas hipotéticas a partir de lo analizado hasta ahora a nivel de la agencia, de las cátedras y de los docentes, no hay por qué suponer que las prácticas que se desarrollan en las aulas se ajustan a la normativa que enmarca y reglamenta la enseñanza en la institución, ni a lo que los docentes se proponen hacer. Dicho de otro modo, lo que efectivamente "se hace", no tiene por qué coincidir con lo que "se prescribe", ni con lo que "se dice que se hace o que se hará".

Los textos legales constituyen el contenido privilegiado de la enseñanza jurídica que se imparte en una carrera de abogacía, lo cual es confirmado por los docentes al formular los objetivos de su actividad. Lo que se trata de saber es, por un lado, qué se enseña del derecho y si se lo hace relacionándolo con otros conocimientos; y por el otro, qué se espera que el alumno aprenda.

<sup>2</sup> Recordemos que los otros componentes del 'discurso instruccional' comprenden el desarrollo de habilidades y aptitudes especializadas, algo que no figura entre los significados privilegiados por los docentes.

Tomadas en su conjunto, las clases observadas no muestran diferencias sustantivas, más allá de las que surgen del estilo personal de cada docente. La estrategia privilegiada es la clase magistral centrada en el profesor, aun cuando se detectan matices indicativos de variaciones a nivel del discurso instruccional.

#### a) *El estilo exegetico*

Dada la actividad para la cual se están formando los estudiantes de abogacía y el carácter eminentemente profesionalista de la Facultad de Derecho de la U.N.C., resulta lógico pensar, como lo dijéramos antes, que entre los significados privilegiados del discurso instruccional, se destaque el contenido de las normas que regulan la vida de los ciudadanos y el funcionamiento de las instituciones.

La amplia mayoría de las clases observadas puede ser encuadrada en un estilo pedagógico de tipo exegetico, que centra el discurso exclusivamente en el texto legal, descontextualizándolo de las condiciones y consecuencias externas, aún de las que son propias de las organizaciones judiciales. La clase, y en muchos casos la sucesión de clases, pueden ser vistos como un prolongado discurso, predominantemente monologado, cuyo tema central son los textos legales vigentes. En torno a ellos el docente deriva y elabora comentarios aclaratorios, argumentaciones e interpretaciones. Tales textos suelen ser citados de memoria por el docente o leídos por él, o por los alumnos, a su pedido. En las clases más representativas del estilo exegetico se observa que la secuencia de los temas expuestos es tomada de los textos legales (codificados o no), tal como ha sido observado, asimismo, en la estructuración de algunos programas.

Si bien es lógico que el contenido de la norma ocupe un lugar preeminente en el proceso de enseñanza, lo que nos parece importante destacar es la forma en que se aborda el tratamiento de ese contenido. Lo más frecuente es que los docentes se limiten a transmitir el texto de la norma, sin atender al contexto de su creación y aplicación. La norma adquiere así un carácter abstracto, objetivo, totalmente aséptico y neutro, destinado a garantizar la justicia formal. En las clases son frecuentes expresiones como las siguientes:

"La ley dice . . ."

"Lo que existe es lo que la ley define, no lo que Fulano dice que es."

"La ley es categórica . . ."

"La ley dice taxativamente . . ."

"La ley es muy clara."

"Lo que no está en la letra no está en el mundo".

La utilización de textos de doctrina jurídica, de manera directa y explícita con cita de autores, teorías y escuelas no es frecuente, aun cuando no se puede afirmar que el aporte doctrinario esté ausente. La doctrina se expresa "a través" del discurso del docente, es decir de lo que éste manifiesta como argumentos e interpretaciones de los textos legales, aun sin citas de autores o teorías. Asimismo, es importante recordar que los contenidos doctrinarios están disponibles en la bibliografía obligatoria que el alumno debe consultar para rendir las evaluaciones parciales y finales de las materias. Sin embargo, es necesario tener en cuenta la existencia de los apuntes de clases que toman los alumnos para su uso personal y de fotocopias de resúmenes que circulan informalmente entre ellos como material de estudio, los que son utilizados con frecuencia en la preparación para las evaluaciones. Ese material tiene la función de simplificar y abreviar los textos que integran la bibliografía (y a veces reemplazarlos), así como la de difundir información sobre los temas, autores y teorías preferidos por los docentes, sus "filias" y sus "fobias" en relación a los contenidos de la materia, información ésta que resulta estratégica para el alumno al momento de la evaluación.

La jurisprudencia es aún más infrecuente; de manera excepcional el docente la utiliza en el mensaje que transmite, mucho menos como contenido prioritario. Cuando se utiliza, se lo hace con fines didácticos, especialmente para ejemplificar y aclarar conceptos teóricos. Su incorporación es breve y cuando se alude a 'casos', éstos son generalmente hipotéticos, contruidos por el docente y de relativa simplicidad, no 'casos jurisprudenciales'.

Lo mismo se puede advertir en lo que hace a la práctica profesional. El contacto de los alumnos con aspectos concretos del campo profesional es escaso, casi nulo. Se observa que su interés se acrecienta en la clase

cada vez que un docente trae a colación cuestiones relacionadas con el campo profesional, o hace alusión a casos judiciales actuales que han adquirido notoriedad o tienen gran impacto en la opinión pública. Esto ocurre con poca frecuencia en las clases observadas<sup>3</sup>. Si bien esporádicamente algunos docentes hacen algunas referencias al respecto, éstas se incorporan en el discurso como ejemplos o advertencias escuetas, todo lo cual confluye en el reforzamiento de un mensaje en el que el texto jurídico aparece descontextualizado o si se quiere enmarcado en un entorno abstracto, no fáctico. El derecho aparece así ubicado como un texto dentro de otros textos, bien sea jurídicos o morales.

Es llamativo que esto se observe aún en clases que están a cargo de docentes con una vasta y destacada experiencia en el ejercicio profesional, tanto en la administración de justicia y en estudios jurídicos privados, como en la administración pública y en la función legislativa.

El material utilizado en las clases, además de los cuadernos de apuntes en los que los alumnos registran expresiones del docente (generalmente remarcadas por éste a través de un tono de voz más enfático o con advertencias expresas), está exclusivamente constituido por textos legales (constitución nacional, códigos y leyes). Muy excepcionalmente se observa la presencia de otro tipo de material (textos doctrinarios, material periodístico, etc.). Aun en las materias en la que los documentos jurídicos de diverso tipo<sup>4</sup> y los escritos judiciales y profesionales<sup>5</sup> ocupan un lugar central, no se observa la utilización de ellos en clase por parte de los alumnos y de los docentes<sup>6</sup>. Es asimismo destacable que no todos los alumnos asisten a las clases provistos de los textos legales, con lo cual se

<sup>3</sup> Como observadores externos, nos llamó la atención este hecho. Es muy probable que, por una cuestión de ética profesional, los profesores eviten utilizar como ejemplos para ilustrar el desarrollo de algún tema estos casos resonantes en los que ellos, o sus colegas, han tenido o tienen una actuación directa.

<sup>4</sup> Por ejemplo, contratos privados (civiles y comerciales) y públicos, instrumentos de Derecho Comercial o Empresario (estatutos de sociedades, cheques, pagarés, letras de cambio, acciones, etc.), testamentos, legados, recibos, reglamentos de copropiedad, instrumentos vinculados al Derecho financiero y a la Economía (títulos de la deuda pública, contratos de capitalización de la deuda externa, etc.), instrumentos notariales, etcétera.

<sup>5</sup> Por ejemplo, expedientes judiciales o administrativos; recursos, denuncias, reclamos, demandas; exhortos, sentencias interlocutorias, dictámenes, autos de prisión preventiva y excarcelación, etcétera.

<sup>6</sup> En sólo un caso un docente utilizó un expediente como material adicional, aun cuando en todo momento estuvo en sus manos y los estudiantes parecían desconocerlo.

presume que su utilización en ellas no es obligatoria, lo que hace que el trabajo con los textos se realice de manera predominantemente verbal.

El docente que adopta este estilo trabaja muy apegado a la ley, describiendo, analizando y argumentando en torno a ella. El mensaje aparece como un extenso discurso que en muchos casos sólo se interrumpe al concluir la clase y suele continuarse en la siguiente, sin solución de continuidad. Es un discurso elaborado y expresado por el profesor, dicho ante los alumnos de manera casi ininterrumpida. La intervención de éstos suele ser percibida como una molestia, no sólo por el docente, sino por los mismos compañeros de clase, quienes tienden a sancionar negativamente las intervenciones de otros alumnos, con expresiones verbales y gestos de disgusto. Estos comportamientos refuerzan el monólogo y la no participación. El mensaje aparece así como un guión prefijado que estructura las relaciones y de alguna manera las determina, en el marco de un ritual compartido, en el que el docente aparece como el dueño indiscutido del discurso.

Lo dicho no significa que las exposiciones de tipo exegético sean necesariamente pobres desde el punto de vista teórico. Muy por el contrario, muchos docentes revelan una fuerte formación teórica, la que se evidencia a través del lenguaje y la conceptualización que utilizan, la cita y el análisis de teorías jurídicas que sirven para interpretar la ley y/o de instituciones y principios jurídicos que son empleados como marco de referencia interpretativa de la ley vigente. Cuando esto ocurre, la cita de textos legales es menor y suele ser contextualizada en un marco teórico de mayor nivel de abstracción.

Las referencias históricas en relación a los textos legales son infrecuentes y, en general, no se observa la tendencia a destacar que la ley y sus instituciones son fenómenos históricamente construidos. La preocupación por la ley vigente parece desplazar el interés del docente, y en consecuencia el del estudiante, por la historicidad del fenómeno jurídico. Por lo tanto, resulta coherente que la contextualización social, política y económica del derecho y sus instituciones sea fugaz y, en la mayoría de los casos, inexistente.

La estrategia de enseñanza de tipo exegético apunta primordialmente al desarrollo de unas pocas habilidades cognitivo-instrumentales, las de menor complejidad: básicamente, el conocimiento y la comprensión del derecho. En lo que hace a su análisis y síntesis, son tareas primordialmente efectuadas por el profesor, bien sea porque no se realizan actividades centradas en el alumno (dentro o fuera de clase) que permitan el desarrollo de las mismas, o porque el docente no dispone de tiempo para que esto se logre y el ritmo de enseñanza que utiliza (en todos los casos veloz) impide que ello suceda. Menos aún se observan intentos de desarrollo de aptitudes críticas.

La clase monologada propia del estilo exegético no favorece el desarrollo de habilidades expresivas. Los alumnos son inducidos verbalmente por algunos docentes a adoptar determinados comportamientos, actitudes y/o valores, pero no se instrumentan actividades para su logro. En general los alumnos se muestran pasivos y en su mayoría desinteresados, y no se observa el desarrollo de tareas fuera del aula. Aún cuando es difícil probarlo empíricamente de manera directa, parece que los alumnos tampoco se preparan leyendo o estudiando el material asignado, referente a los temas que se desarrollan en las clases, ni con anterioridad, ni con posterioridad a ellas. Sólo evidencian hacerlo en función de la evaluación, no del aprendizaje. Esto se infiere del escaso número de participaciones durante las clases y de las dificultades que tienen los docentes que apelan a ellos para dialogar, sobre la base del conocimiento jurídico pertinente a la materia, mucho del cual se supone conocido.

#### *b) La apelación al diálogo*

Una variante frente a la clase monologada de tipo exegético se observa en algunos docentes que apelan con más frecuencia a la intervención de los alumnos, en un intento por incorporarlos al discurso que ellos manejan. No constituye un estilo totalmente diferenciado del anterior, ya que de hecho comparte muchas de sus características, en particular las referidas a la centralidad del texto legal como contenido y del docente como generador y "dueño" del mensaje. Sin embargo, se advierten esfuerzos tanto por relacionar los textos jurídicos con aspectos contextuales, destacando

resultados o consecuencias de la vigencia de determinadas instituciones jurídicas, como por ampliar el desarrollo de habilidades en los alumnos, más allá de las cognitivo-instrumentales más simples.

Estas preferencias que distancian este estilo del anterior parecen surgir, más que de la adhesión a otro modelo jurídico por parte del docente, de su interés por ser didáctico, por buscar que el alumno aprenda y desarrolle competencias que exigen otro manejo de los conocimientos que los que convencionalmente se espera de ellos. En estos casos, si bien el aprendizaje del derecho sigue siendo el objetivo central, lo que se observa es algún grado de abandono del dogmatismo ortodoxo por parte de algunos docentes. El discurso de éstos deja de ser lineal, se utilizan más ejemplos y se incorpora el "caso jurídico" como situación problemática en relación a la cual se trabaja. Esto hace que el docente, apele al diálogo, la discusión y el debate, aunque no siempre obtiene respuesta. Con ello aumenta también la utilización de la teoría y de los principios generales del derecho. La presencia de la doctrina y la jurisprudencia no necesariamente se incrementa, mientras que las referencias históricas, políticas y éticas, tanto en relación al origen y contenidos del derecho como a sus consecuencias, siguen estando ausentes, lo que evidencia la preferencia por un discurso jurídico neutro y aséptico que no favorece la crítica externa.

El acento parece estar puesto en lograr, en alguna medida, el desarrollo de más habilidades en los alumnos. Como es de esperar, las cognitivo-instrumentales siempre son las privilegiadas, pero se observan intentos de avanzar, dentro de éstas, hacia otras más complejas, como son, especialmente, la capacidad de análisis y síntesis, para lo cual el docente intenta dar mayor participación al alumno. El conocimiento de los textos legales y de la doctrina suele darse por supuesto, lo que es necesario para una mejor utilización del tiempo de clase y la discusión en torno a los casos, ejemplos o situaciones que los docentes presentan oralmente o que le dan por escrito al alumno para que éste trabaje. De hecho la participación de los estudiantes no es extendida ni intensa, ya que en las clases son pocos los que intervienen; se trata generalmente, de los mismos estudiantes que intentan, no siempre con éxito, incorporarse al discurso del docente. La amplia mayoría de los alumnos participa de

cada clase como si fuera un ritual de iniciación en el cual su pasividad es considerada legítima<sup>7</sup>.

Esta es una fuerte dificultad que enfrenta el docente que aspira a desarrollar clases más participativas; ella se deriva de una regla dominante en la carrera de abogacía, según la cual, el alumno no es responsable de su aprendizaje, especialmente en la clase. La participación, el ejercicio de un rol activo y creativo en la relación educativa no es una pauta legítima en la enseñanza del derecho. La existencia y vigencia de esta pauta no puede ser atribuida exclusivamente al comportamiento individual de los alumnos o de los docentes, sino a la existencia de códigos fuertemente arraigados, que son constantemente reproducidos en las múltiples relaciones que ambas partes mantienen.

Por un lado, la mayoría de los estudiantes ofrece resistencia a la enseñanza centrada en ellos. La participación los convierte en actores "visibles", hace evidente las fortalezas y debilidades individuales en lo que respecta al compromiso con el aprendizaje y la respuesta a las exigencias de la carrera. Por otro lado, muchos docentes, de manera involuntaria pueden inhibir la intervención de los estudiantes. Ello ocurre, por ejemplo, cuando les otorgan poco tiempo para responder a sus preguntas, cuando apelan a ellos solamente para confirmar sus ideas o no valoran sus opiniones, ni les prestan mayor atención, o cuando esperan sólo respuestas acertadas y rápidas, etcétera.

Dado los códigos instituidos, el alumno medio de abogacía sabe (y acepta) que la nota para regularizar una materia se obtiene en los exámenes parciales y que la aprobación del examen final también depende de una instancia distinta a la de las clases. Estos son los momentos decisivos, en los que el poder del docente aumenta y en los que el alumno debe mostrarse necesariamente activo. Un mecanismo que el docente posee para provocar la mayor intervención de los estudiantes en la clase consiste en aludir expresamente a que tal o cual tema será evaluado.

7 Fucito (2000, p. 484) destaca resultados coincidentes en relación al alumno promedio de las carreras de abogacía de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de la Plata, cuando afirma "la experiencia docente nos indica que los alumnos se sienten muy cómodos repitiendo normas, porque es lo que han hecho siempre, y más inseguros cuando deben opinar, crear o relacionar."

El interés y expectativa de algunos docentes por aumentar la participación, suele ser utilizado por parte de algunos alumnos, siempre un número limitado y fijo en cada grupo-clase, como un mecanismo para despertar la atención del docente, con el objetivo de generar una actitud favorable hacia él o ella en el momento de la evaluación. Los docentes comparten con los alumnos el conocimiento de estas reglas y suelen usar, a su vez, esa suerte de manipulación por parte de los estudiantes, como una técnica, en algunos casos no menos manipulativa, para inducir la participación de éstos en la clase.

Cualquiera sea su causa, la falta o resistencia a la participación, hace que la promoción del diálogo y el debate por parte de algunos docentes no siempre resulte exitosa. A ello se suma que los alumnos que no participen sancionan negativamente a quienes sí lo hacen, lo que es interpretado como interrupciones al discurso del profesor: hacen gestos de molestia, se ríen o simplemente expresan verbalmente su desagrado.

La intervención frecuente y no organizada de los alumnos en las clases en la que se alienta su participación se enfrenta con otro inconveniente: tiende a generar tensiones entre la transmisión de conocimientos (especialmente el texto jurídico) y el desarrollo de habilidades (especialmente las cognitivo-instrumentales más complejas, las cognitivo-críticas y las expresivas), en un contexto institucional en el que las cátedras priorizan la enseñanza y evaluación de las primeras.

Los objetivos de profundización en la enseñanza del derecho, para desarrollar habilidades complejas, en particular las orientadas a la práctica profesional y al desarrollo integral del alumno, entran en conflicto con dos reglas tácitas muy arraigadas, las que al combinarse exigen el uso intensivo del tiempo asignado para el dictado de clases. Estas son: que el docente tiene que enseñar "todos" los conocimientos programados y que "todo" tiene que ser dicho en clase.

La tensión surge porque el cumplimiento de aquellos objetivos exige una mayor centralidad del alumno, un ritmo más pausado y un desarrollo menos lineal de la enseñanza, que el habitual de la "clase magis-

tral", en la que se intenta la transmisión (no siempre exitosa) de todos los conocimientos jurídicos que integran la materia, que centraliza la clase en el desempeño del docente y su discurso y es congruente con la pasividad del estudiante. El docente que utilizando el mismo número de clases, opte por el desarrollo de objetivos más complejos, sin abandonar el cumplimiento de las reglas descriptas, necesariamente se verá enfrentado con la necesidad de decidir entre ambas alternativas o de alguna manera, ajustar sus expectativas a las condiciones que imponen tales reglas y la limitación temporal.

La tensión señalada dificulta, aunque no impide, la innovación en los métodos de enseñanza por parte de aquellos docentes que desean ampliar y diversificar los objetivos educativos más allá de los que tradicionalmente posibilita la "clase magistral". Sin embargo, la administración del tiempo resulta siempre problemática e influye en el ritmo de las clases, el que se caracteriza en casi todos los casos por ser veloz.

Es de destacar que los estilos descriptos no son excluyentes entre sí y mucho menos polares, ya que la mayoría de los docentes combinan características de ambos en distinta medida, aunque de hecho algunos de ellos los representan con mayor grado de pureza.

### 1.1 Las excepciones a las reglas privilegiadas

La tendencia homogeneizante del discurso instruccional que transmiten los docentes se ve modificada por la adopción, por parte de algunos de ellos, de posturas que de algún modo se distancian de las prácticas vigentes, aun cuando no llegan a constituir verdaderos discursos alternativos, inspirados en visiones no dominantes del derecho y la justicia.

Las diferencias observadas hacen referencia a posicionamientos más críticos de algunos docentes frente a la ley y la doctrina y/o al tratamiento de aquélla como un fenómeno histórico y social. También suelen tratar críticamente el tema de la administración de justicia e incorporar opiniones y consejos sobre el rol del abogado y sus competencias. De todos modos, la presencia de estas posturas resulta significativa, porque constituyen excepciones a las reglas privilegiadas, lo cual justifica su análisis.

Algunos docentes destacan el carácter relativo de la norma legal, emiten su propia opinión con respecto a algunas de ellas o manifiestan un abierto desacuerdo con otras; a veces justifican su posición crítica, fundamentando sus argumentos en otras normas o en principios jurídicos establecidos, a los cuales adhieren. En estos casos, insisten en que la norma debe ser interpretada y en que las interpretaciones posibles son diversas:

*"Todo pasa a ser materia de interpretación para determinar si en la intelección de la norma constitucional subsumida al caso concreto se está respetando esa norma o no se está respetando."*

*"La norma es escueta, muy elemental, no obstante las construcciones dogmáticas son muy diversas."*

*"Hay varias teorías, cada una interpreta el hecho de manera diferente, adoptar una u otra tiene consecuencias importantes en un caso concreto."*

No siempre estos profesores advierten a los alumnos sobre qué bases se definen los criterios para seleccionar la interpretación correcta e imponerla como tal.

En relación a la doctrina, algunos docentes adoptan actitudes críticas, los menos intentan advertir sobre la necesidad de diferenciar la norma de la interpretación de esa norma, y de intentar descubrir los fundamentos ideológicos de las diferentes interpretaciones. Veamos sobre esto las expresiones de un profesor que nos parecen muy significativas:

*"La realidad se modifica y muchas veces las normas no se acomodan a los cambios sociales. Entonces aparecen las construcciones de los dogmáticos; [...] la teoría y los conceptos que elabora la dogmática son presentados como interpretaciones del texto y muchas veces van más allá, son verdaderas construcciones de propuesta de jurisprudencia elaborada por la ciencia. Si bien están hechas con un discurso de cierta asepsia, lo presentan como deducido de la norma, muchas veces no es deducido de la norma. [...] cuando aparece otra cosa [una interpretación diferente] te dice que esa teoría no está receptada en el código, cuando en rea-*

*lidad las teorías son independientes del código [...] Esto produce consecuencias desde el punto de vista metodológico sobre la enseñanza del derecho, presentar todo como si fuera deducción del texto, sobre cuál es la teoría correcta, yo lo sufrí como estudiante [...] sobre todo cuando se planteaban distintas teorías y te decían que ésta es la teoría correcta porque está en la ley [...] es muy distinto hablar de que el texto es escueto y que puede ser posible el análisis e interpretación desde diversas teorías; hay como un sobredimensionamiento de las posibilidades de la dogmática, demasiadas expectativas que no le corresponden. [...] la posibilidad de seguir elaborando teoría para responder a esta realidad fluctuante no reconoce casi límites formales y lógicos porque los juristas podremos seguir elaborando teoría para resolver situaciones."*

Otros, muy pocos, destacan el carácter histórico de las normas, aluden al contexto en el que ellas surgen y tratan de poner en evidencia el tipo de circunstancias concretas que actuaron como factores de presión para su formulación. Excepcionalmente hacen alusión a la relación de ciertas normas con la ideología que sostiene la sociedad sobre la conducta que esas normas regulan, para plantear la tensión existente entre las pautas formales de las leyes y la realidad que pretenden reglar. En algunos casos abundan los juicios de valor sobre la eficacia, la conveniencia, la adecuación, etc., de ciertas normas, aunque no siempre se dan razones para sostener esos juicios.

Sólo excepcionalmente hemos observado un cuestionamiento profundo al funcionamiento de la justicia en nuestro país, sobre todo teniendo en cuenta las características de esa misma institución en países desarrollados. Sí hay frecuentes alusiones a su considerable grado de atraso respecto a los avances tecnológicos:

*"Los juicios no van a la par de los adelantos tecnológicos, ustedes han visto en tribunales; el sistema de administración de justicia no difiere hoy, fin del milenio, de lo que era un juzgado hace 30 años."*

También las hay respecto a la lentitud de nuestro sistema de justicia. Un profesor, al tratar un tema relacionado con los pasos de un proceso, describía las diferentes instancias y concluía diciendo:

*"A todo esto [quienes participan en el juicio] ya todos están viejos, alguna de las partes debe estar al borde del suicidio, ya llevamos ocho, diez años cómodos."*

El mismo profesor afirma que

*"Argentina va a tener que hacer como Uruguay, empezar a atender las pequeñas causas con una estructura mucho más sencilla y ágil."*

En general, el tema de las competencias que necesariamente debe poseer el abogado y las actitudes que lo deben caracterizar en el desempeño de los diferentes roles que se le asignan en la sociedad, no es abordado con frecuencia, al menos de manera explícita. Unos pocos profesores, en ocasiones, hacen alusión a la cuestión, fundamentalmente cuando se refieren a las distintas funciones de los abogados en el campo profesional. Por lo general, estas referencias adquieren, la forma de recomendaciones o consejos que los docentes dan a sus alumnos para que éstos las tengan en cuenta al momento de ejercer la profesión, recomendaciones que son el fruto de la experiencia profesional de los propios docentes. Veamos algunos ejemplos:

*"Ustedes, cuando exponen, cuando rinden, tienen que hablar con claridad, ¿para qué?, Para que nos entiendan. El abogado, para que nos entienda la contraparte, para que nos entienda nuestro cliente . . . Si Uds. van a un taller de mediación van a ver que el mediador lo único que hace es establecer un puente de coordinación entre las partes [ . . . ] Y, además, una actitud de prudencia, porque si yo me envalentono y le hago creer a mi cliente que vamos a triunfar ciento por ciento, después cómo le digo, oiga, qué le parece si conversamos con la otra parte para ver la posibilidad de llegara un arreglo ¿qué va a decir mi cliente? Este se*

*dio vuelta, a este la otra parte lo [ . . . ]"*

*"El jugar a todo o nada los puede llevar a la tumba [ . . . ] precaución, cautela, prudencia, seamos astutos, [ . . . ] La solución justa muchas veces no va con un todo o con-nada, ¿y si es nada?, ¿y si es peor que nada?"*

*"Les ha pasado a otros abogados, toco madera, no me ha pasado a mí, de que estaban con la carpeta, con cheques, con documentos, y en una distracción el abogado de la contraparte se robó todo, así que ¡ojo muchachos!, tengamos cuidado, sospechemos por más que sea colega y compañero de la Facultad."*

A continuación transcribimos una cita inusualmente extensa de un profesor que muestra preocupación por advertir a sus estudiantes sobre algunos riesgos.

*"El número de juicios está en relación directa con la mentalidad litigante de Córdoba, pero además de eso hay un concepto que hay que compartirlo desde ya: la demanda no puede ser la primera palabra, tiene que ser la última. No es que primero demandemos y después conversemos; primero hay que tratar con el abogado, y yo lo he dicho varias veces, el abogado no es un guerrero, el abogado no es un combatiente, el abogado también es un diplomático, y así como en la guerra ustedes saben cuando se tira el primer tiro pero no cuándo se tira el último. Y sí como en la guerra no se sabe quién gana. [ . . . ] En el juicio pasa lo mismo, usted sabe cuándo lo empieza pero no cuándo lo termina, tampoco sabe cómo lo termina, y usted lo sabe iniciar con toda la esperanza de ganar y después pierde, porque el resultado final es aleatorio, entonces defendemos mucha más los intereses que nos han sido confiados cuando intentamos solucionar la cosa antes de que se agrave, o cuando ya es grave, antes de llegar hasta el combate. Por lo tanto, la misión del abogado tiene que ser más similar a la del diplomático que trata de evitar la guerra, que a la del guerrero que va a pelear; ése es el cambio de mentalidad que tenemos que hacer: Tenemos que aprender que somos los únicos en la sociedad que estamos autorizados para defender*

*los intereses de otros y somos los únicos que alguna vez podemos decir a nuestros conciudadanos si actúan bien o si actúan mal y qué es lo que tienen que hacer. Eso tiene que llevarnos a tomar el peso de la responsabilidad profesional, no es cuestión de repartir demandas como quien tira caramelos de menta. Porque cada pleito, además del sacrificio económico y psicológico que significa para las partes, implica un costo para la sociedad. Como sociedad no se puede sustentar esto [explica los gastos que ocasiona un juicio y cómo estos gastos no pueden ser cubiertos con el 2% o el 3% que se asigna a la justicia]. De manera que cuando nosotros iniciamos un juicio injustificadamente le estamos ocasionando a la sociedad un perjuicio injustificado. Es tarea de ustedes como empleados, como jueces, como abogados, terminar con esta manía litigadora, en donde por cualquier pavada o por cualquier monto estamos yendo a tribunales."*

Varios docentes insisten en la necesidad de buscar y fomentar formas alternativas de resolución de conflictos, de ir creando en los nuevos abogados la conciencia de que esas formas evitan muchos problemas. También insisten en que el desarrollo y los resultados de cualquier juicio son aleatorios:

*"Más vale un mal arreglo que un buen juicio."*

*"El juicio es aleatorio, no sabemos cuál es el resultado. De ahí que tenemos que tener ciertos patrones de conducta, que son, aparte de una conducta honesta, leal y proba que todos debemos tener, conducta cortés."*

Este mismo profesor alerta a los alumnos respecto a los recaudos que se deben tomar en un juicio.

*"El resultado del juicio es aleatorio. Yo tengo razón pero hace falta que me la den, hace falta que yo tenga medios para probar esta razón que yo creo tener. [...] Uds. saben que la justicia de los hombres es falible, los jueces se equivocan, los jueces pueden ser corruptos, los jueces pueden ser burros, los abogados pueden*

*ser corruptos, los abogados pueden ser negligentes, los abogados pueden ser burros. Entonces nos puede ir mal, no por culpa del juez ni del abogado sino por culpa mía porque diligencé mal una prueba."*

Otro profesor se refiere a la actuación del abogado en la administración de justicia. En este sentido, insiste en que lo principal es el compromiso del profesional con la búsqueda de la verdad; es su deber y está obligado a aclarar o contribuir con su actividad a descubrir la verdad. Al referirse a la actuación de los abogados en el rol de jueces, un profesor se expresaba en estos términos:

*"¿Qué es lo que hace un juez? Ya sé, no me digan, es cierto, están como timbre de panteón. Pero la función más importante de todas es resolver, todo el tiempo los jueces están resolviendo (actos de decisión) ¿pero qué otras cosas hacen los jueces, además de decidir? El juez es el director del proceso, como director del proceso cumple actos de dirección."*

*"El juez tiene que resolver cuál es la interpretación correcta de la cláusula [...] La discusión está entre si la interpretamos así o interpretamos de otra manera. Entonces, si le voy a decir que no, tengo que explicarles el por qué, no le puedo decir que no con un simple decreto de secretaría, sino que tiene que ser con decreto propiamente dicho que sea firmado por el juez y en el cual le está diciendo que no, y la cita del fundamento legal."*

En definitiva, el mensaje que reciben los alumnos en esta clase es que los abogados, al actuar como jueces, están obligados a conocer la norma y las interpretaciones a las que ella puede dar lugar, a decidir acerca de la interpretación correcta, a dar razones de sus resoluciones y a explicitar los instrumentos legales en los que se fundan sus sentencias. La tarea de interpretación no se limita a la norma; según el rol que desempeñe, el abogado también debe interpretar los dichos de los testigos, o las afirmaciones de cualquiera de los actores que intervienen en una causa. Para llevar a cabo de manera eficaz estas tareas, y muchas otras que son inherentes a la profesión, cualquiera sea el ámbito en que se ejerza y el rol

que le compete en cada caso, el abogado debe desarrollar la capacidad necesaria para ordenar de manera lógica el pensamiento y cada uno de los aspectos involucrados en el tratamiento de los casos en los que le toca actuar; manejar la oratoria y dominar el arte de la argumentación; necesita expresarse oralmente y por escrito de manera correcta y con mucha claridad; debe estar en condiciones de analizar objetivamente los casos y todos los aspectos relacionados con su diligenciamiento y resolución. Es importante hacer notar que en las clases no se observan actividades destinadas a desarrollar estas habilidades en el alumno. Obviamente, también es imprescindible que tenga los conocimientos necesarios para poder utilizar la doctrina y la jurisprudencia pertinentes para el tratamiento de los diferentes problemas. De cualquier manera, estos consejos no dejan de ser esporádicos, dispersos y no necesariamente coincidentes. Los destacamos por su excepcionalidad. Quienes buscan superar o apartarse del mensaje dominante y presentar una alternativa, parten de reconocer la preeminencia del modelo hegemónico y se ubican en una posición de confrontación relativa.

Al cuestionar algunos de los supuestos fundantes del modelo, la actitud en relación a la forma de acercarse y enseñar el derecho, el rol del docente y el perfil de profesional que se pretende formar es distinto.

*"[. . .] la idea es problematizar antes de entrar al tema y tener algún criterio valorativo para contextualizar las diversas interpretaciones [. . .]."*

*"El dogmático, lo que tendría que hacer, es poner en evidencia la falta de regulaciones, las contradicciones y la falta de actualización, no llenar todos los vacíos con sus construcciones. El dogmático ejerce un rol, una función social y responsabilidad que nadie le otorga. [. . .] hay que desnudar el poder que tienen los juristas."*

Aun cuando algunos docentes enmarcan contextualmente a la ley y la doctrina, o expresan críticas en relación a ambas, éstos son la excepción, así como también quienes comparten aspectos de su experiencia profesional con los alumnos dándoles consejos. Lo que se observa es que

recomiendan algunas estrategias, pero no organizan actividades orientadas a su desarrollo por parte de los alumnos.

### 1.2 Consistencias e inconsistencias entre lo expresado y lo actuado

Si comparamos el discurso instruccional expresado en el conjunto de las clases con lo manifestado por los docentes sobre los objetivos de la enseñanza que aspiran lograr en ellas, observamos cierto grado de consistencia, pero también marcadas inconsistencias.

En cuanto a las primeras, lo actuado en clase coincide con la preferencia que los docentes conceden a la ley como conocimiento a transmitir y al desarrollo de habilidades cognitivo-instrumentales, lo cual es coherente con el discurso jurídico dominante y el perfil profesionalista de la carrera. La referencia explícita a la doctrina y la jurisprudencia aparece, en cambio muy debilitada.

En la mayoría de los docentes es muy notoria la ausencia de preocupación por trabajar críticamente el derecho, tanto interna como externamente. La enseñanza impartida es básicamente reproductiva, orientada por intereses de tipo profesional, es decir instrumentales, aun cuando el desarrollo de habilidades para la práctica profesional está ausente.

En lo que hace a las inconsistencias entre lo manifestado y lo actuado, se observa que los objetivos que logran cumplir en las clases no son tan amplios ni tan diversificados como los que expresan en las entrevistas. Los docentes o no intentan o no alcanzan a satisfacer la gran variedad de objetivos propuestos.

En algunos casos, si bien se pueden apreciar esfuerzos por avanzar hacia la profundización en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de algunas habilidades más complejas, se detectan condiciones estructurales que se oponen a ello. Entre éstas se destacan especialmente las derivadas de la vigencia de prácticas arraigadas que fortalecen la comunicación unidireccional y jerárquica propia de la 'clase magistral' y el discurso dogmático y unidimensional.

Más allá de lo expresado sobre la homogeneidad observada en los contenidos instruccionales que se transmiten en las clases, algunos docentes se apartan de las reglas predominantes, adoptando posturas relativamente innovadoras, por el tratamiento que hacen de las normas legales, la doctrina y la jurisprudencia. No por ser poco frecuentes resultan menos importantes.

## 2. La práctica pedagógica en la Facultad: las reglas en acción

Comenzaremos recordando que para Bernstein (1990, 1993, 1998) la práctica pedagógica es una forma social, un dispositivo de transmisión cultural que actúa tanto en la producción como en la reproducción de la cultura. Este dispositivo se desarrolla siguiendo un conjunto de reglas: jerarquía, secuencia, ritmo y criterio, las que se combinan de una manera compleja, definiendo *cómo* se produce la transmisión y *cómo* actúan sobre el contenido a transmitir, lo cual constituye el *qué* de la práctica. La secuencia, el ritmo y el criterio operan sobre los contenidos académicos de la transmisión y por ello se denominan reglas 'discursivas'.

Dichas reglas, como hemos expuesto, actúan en combinación, pudiendo hacerlo tanto de manera claramente identificable, como en forma oculta. Es así que la modalidad de actuación de las reglas permite definir dos tipos de práctica pedagógica: una 'forma visible', en la que las reglas actúan explícitamente, y una 'invisible', en la que operan implícitamente.

Las características centrales de la práctica pedagógica 'visible' son las siguientes:

- Una clara diferenciación de *status* tanto entre el docente y los alumnos como de los alumnos entre sí (por ejemplo, los alumnos que saben frente a los alumnos que no saben).
- La forma de distribución y ocupación de los espacios que acompañan y sirven de sostén a las prácticas estratificantes, la presencia de tarimas, de escritorios y el lugar frontal de la transmisión son luga-

res exclusivos del docente que permiten mantener la distancia con respecto a los estudiantes. Los espacios fijos, al limitar la movilidad, dan la posibilidad de albergar gran cantidad de alumnos en las clases.

- Las secuencias son explícitas, con pasos y etapas claras, articuladas en torno a un discurso al que el alumno se debe ajustar; el ritmo de transmisión es rápido y regula la lógica de la comunicación, en la que se privilegia el habla del profesor.
- La socialización en una pedagogía visible procura que el discurso sea seguro. Si bien no puede decirse que esta modalidad sea necesariamente autoritaria, sí puede afirmarse que es posicional y los controles operan clarificando, manteniendo y reparando los límites.
- Se privilegia la transmisión por sobre la comprensión; en esta modalidad, como dice Bernstein (1993, p.84)

"suele haber un intervalo temporal en los niveles de discurso [...] la comprensión y aplicación de los principios llega más tarde."

Los rasgos característicos de la práctica pedagógica 'invisible' son:

- Status* y jerarquías poco diferenciados: las jerarquías no se eliminan pero hay una menor preocupación por mantenerlas y definir-las explícitamente.
- Espacios débilmente marcados que acompañan la flexibilidad del modelo general permitiendo libertad de movimientos; no existe un "lugar propio" del docente. Esta característica determina que se deba trabajar en grupos pequeños.
- Ritmos relajados y límites disciplinares poco especializados, predominan planteos por áreas e interdisciplinarios. Las secuencias son difusas, por lo general sólo conocidas por el docente.

- d. Al centrarse en los procesos internos del alumno (comprensión) supone tiempos largos.
- e. La comunicación es multidireccional, aunque sólo el docente conoce la secuencia, el ritmo y el criterio.

En lo que sigue analizaremos cómo se articulan estas reglas en la enseñanza que se imparte en la Facultad de Derecho con el objeto de identificar y caracterizar el tipo de práctica pedagógica predominante.

### 2.1 La 'jerarquía'

La primera de las reglas mencionadas, denominada de 'jerarquía', define las características de la relación pedagógica mediante la especificación del tipo de vínculo que existe entre docente y alumno. Mediante esta regla se definen los modos de actuación, las posturas, los modales, las formas de los intercambios comunicativos, el lenguaje adecuado para esos intercambios, es decir se brindan los marcos regulativos de la vida del aula que el alumno debe aprender a reconocer y bajo los cuales debe actuar.<sup>8</sup>

La jerarquía implica considerar los *status* diferentes de cada uno de los polos en la relación pedagógica. Un factor clave en la definición de estas posiciones es el conocimiento especializado del profesor, atributo esencial de poder, que le otorga una 'voz dominante'. Por ser el docente quien define los cursos de acción y los contenidos de la transmisión, Bernstein (1993, p.69) afirma que la relación pedagógica es "intrínsecamente asimétrica".

Sin embargo, de acuerdo con los contextos en los que ocurre la transmisión, la asimetría puede ser enmascarada y ocultada, disfrazando la naturaleza del poder del docente. En este caso se otorga al estudiante una mayor libertad, aunque esta condición no anula la jerarquía, que sigue existiendo, pero de manera *implícita*. Este sería el caso, por ejemplo, en que el profesor utiliza estrategias didácticas que implican que ejerza un papel menos central otorgando, en cambio, el protagonismo a los alum-

<sup>8</sup> Bernstein denomina a esta regla de reconocimiento y regla de realización.

nos. Bernstein afirma que en estas situaciones, si bien el docente cede su lugar predominante, ejerce el control indirectamente a través de la manera en que organiza la tarea. Los dispositivos de comunicación permiten una participación más abierta al estudiante, pero es el docente quien define y regula estos dispositivos, por lo que no pierde su cuota de poder.

También puede ocurrir que se generen espacios que permitan 'negociar' la jerarquía, son 'espacios de potencial discursivo' (Bernstein), en los que el alumno puede intervenir con 'voces' alternativas dando lugar a alguna modificación del posicionamiento del docente.

Bernstein considera que la regla de jerarquía es dominante en la práctica pedagógica pues proporciona los marcos de actuación de la vida del aula, es por ello una 'regla regulativa'

#### a) *El docente de la carrera de abogacía: una tarea de "maestros"*

Analizar la práctica pedagógica desde la regla de jerarquía implica identificar los rasgos característicos de los comportamientos del docente. El modelo predominante en la Facultad de Derecho define un docente que marca una clara distancia con respecto a sus alumnos: él es quien tiene la palabra (la 'voz', en términos bernsteinianos). Es el conocedor experto de la Ley, de la norma jurídica y de su contexto de interpretación y aplicación, lo que hace que su experticia y reconocimiento académico se produzcan cuando es capaz de citarla de modo prácticamente literal. El posicionamiento central del docente crea 'su voz', a partir de la cual se fija un mensaje legítimo. Crear un mensaje fuera de estos límites supondría modificar 'la voz', es decir modificar el papel del docente.

Es importante mencionar que la selección de contenidos que realizan los profesores, para transmitir en sus clases, se estructura en diferentes tipos: la bases de la enseñanza están ocupadas por los códigos y las leyes, luego sigue una interpretación doctrinaria de la misma, y por último, en mucho menor medida y sólo en pocos casos, por una contextualización histórica y social de su surgimiento. En algunos casos este saber teórico es acompañado como complemento por ejercicios de resolución

de problemas, a modo de ejercitación práctica, sin que esto implique la pérdida de la base legal y normativa en la transmisión.

Podemos ilustrar este posicionamiento central del docente y los diferentes niveles de selección de contenidos a través de los siguientes extractos de clases:

" [...] artículo 832, la transacción es el acto jurídico bilateral por el cual las partes, haciéndose concesiones recíprocas, extinguen obligaciones dudosas o litigiosas."

" [con relación al sobreseimiento] *Vamos a ver cinco casos taxativamente fijados por la ley [enfáticamente] y lo tienen que saber en ese orden, no es capricho mío sino que está impuesto por la ley, tienen que respetar el siguiente orden del artículo 350 [cita textualmente el artículo]*"

"*Vamos a continuar con el tema que trabajamos la clase pasada, trabajamos la problemática general, de la participación criminal, vimos las diferentes teorías que desde la dogmática se toman para definir autor cómplice, autor partícipe y no era un problema fácil de resolver . . . pero lo que me interesaba en relación a la clase pasada es lo siguiente: hacer una mínima evaluación sobre las distintas problemáticas desde las cuales se mueven las distintas teorías [ . . . ]*"

"*En las quiebras estudiamos fenómenos de la cesación de pago o de la insolvencia. Este tema es tan antiguo como el crédito mismo. Este es un problema que no ha sido ajeno a ninguna de las organizaciones políticas y sociales que hayan existido en la antigüedad, donde realmente el fenómeno empieza a manifestarse con caracteres definidos, y llega hasta la actualidad en dos instituciones del derecho romano que proponen apropiarse de los bienes del deudor para satisfacer a los acreedores*".

Tal como fuera expresado antes, la concepción del derecho que tiene cada docente condiciona el tipo de saber que se transmite en las distintas materias. Puede tratarse de una concepción jurídica positivista y formalista, la que Morales de Setiën Ravina<sup>9</sup> al comentar la teoría de Bourdieu sintetiza como sigue:

<sup>9</sup> Carlos Morales de Setiën-Ravina, (Bourdieu y Teubner, 2000). Estudio Preliminar, p.72.

"Mediante el formalismo jurídico, el jurista puede defender la existencia de un método propio, *neutral*, capaz de dar la solución justa, usando principios universales o universalizables, idóneos para legitimar la decisión jurídica por sí misma. [ . . . ] El lenguaje jurídico queda vaciado de contenidos políticos o éticos aparentemente, apareciendo como una estructura neutra y universalizable en primera instancia por la propia construcción del razonamiento"

Una perspectiva diferente entiende que el derecho implica una concepción social y su estudio, una aproximación multidisciplinaria según la cual el análisis jurídico debe abrirse a numerosas disciplinas (tales como psicología, economía, sociología, entre otras) que se ocupan del hombre y de la sociedad. Esto exige al jurista que se plantee que ya no se trata de construir conceptos jurídicos, de sistematizar normas o de interpretar dogmáticamente la misma, sino que debe ubicar al derecho en el seno de la sociedad y la cultura (Martínez Paz 1995).

En la generalidad de los casos observados encontramos docentes que adhieren a la concepción positiva y formalista, son docentes conocedores y expertos de la ley. A este dominio de lo legal agregan variadas competencias comunicativas -manejo retórico, inflexiones en la voz, gestos y posturas- matizados por una cierta cuota de histrionismo: se actúa (en el sentido teatral del término) como si se estuviera ante un tribunal de audiencia y esto seduce al auditorio. En ocasiones, no tan frecuentes, el contenido textual de la ley es amenizado con ejemplos, situaciones prácticas y consejos que el docente recupera de su propia experiencia profesional en el campo del derecho.

Es interesante recuperar el papel formador de los profesores titulares en relación a las categorías de auxiliares y adscriptos. En las clases pudimos observar cómo la experticia y elocuencia de los titulares se constituye en un verdadero modo de socialización en el ejercicio de la docencia que los adscriptos imitan afanosamente. Los auxiliares y adscriptos asumen frente al alumno una presencia jerárquica, reproduciendo de algún modo el modelo de los profesores titulares. Sin embargo, el contenido

que transmiten se circunscribe principalmente al texto de la ley y, por lo general, no efectúan interpretaciones sobre los contextos de aplicación. Esto es precisamente, lo que marca la diferencia fundamental entre el desempeño de adscriptos y titulares.

La cita a continuación, correspondiente a fragmentos de clases observadas en la Facultad muestra la participación de adscriptos y su relación con los docentes titulares

#### Situación 1

Ingresa un adscripto en la clase, viste formalmente, el profesor titular dice que "le cede el lugar", el adscripto inicia su participación en un tono magistral en el que se destaca la elocuencia y pulcritud en la exposición

Adscripto: *"Como bien les decía el Doctor, gran parte de las definiciones son las de la constitución de 1853. A su vez estas funciones se ven en las atribuciones que el artículo 114 establece: realizar la selección de los magistrados en los concursos públicos, estos concursos son de oposición . . ."*

Continúa un extenso desarrollo, el profesor titular está sentado próximo a los alumnos y el adscripto, a medida que desarrolla el tema, le dirige algunas miradas.

#### Situación 2

El ciclo lectivo está a punto de finalizar, las últimas clases, en esta materia, están a cargo de los adscriptos, que son varios. Cada uno de ellos toma a su cargo el desarrollo de una parte de la clase. El profesor titular está sentado a un costado del escritorio, eventualmente se para e interviene para efectuar algún comentario ocasional. Los adscriptos desarrollan los temas de manera más bien textual.

Adscripto: *¿Hablo del poder de remisión?* [pregunta al profesor titular luego de haber efectuado un extenso desarrollo sobre renuncia a título gratuito y oneroso]

Titular: *Muy breve*

Adscripto: *Hay dos formas de remisión, había dicho que es aquella renuncia en la que yo estoy dejando . . . es una abdicación de la obligación, con todos sus accesorios [ . . . ] Ahora sigue la remisión expresa y la remisión tácita, la remisión expresa es cuando se realiza la declaración de voluntad . . . y la remisión tácita es contra entrega de documento.*

Titular: [Interrumpe la exposición] *Antes de que siga quisiera hacer una conclusión, síntesis de lo que dijo él, les leo los artículos del proyecto de código y no nos queda ninguna duda [lee los artículos en el código, luego añade una conclusión ejemplificadora], o sea que la remisión es un tipo de renuncia, caso famoso y habitual del pagaré, que es lo que hace el acreedor cuando rompe el pagaré delante del deudor y se va.*

En ambos fragmentos podemos observar cómo en el ejercicio de iniciación de los adscriptos en la docencia, el titular "cede" su lugar. El tono del adscripto es magistral, sin embargo es el profesor titular el que recupera 'la voz jerárquica' cuando se producen dudas en los alumnos, desempeñando claramente el papel de regulador del discurso. El lenguaje académico de los adscriptos, estructurado en función de la ley y el código (que como indicáramos en párrafos anteriores son la base de la enseñanza), es matizado con ejemplos del desempeño profesional por los titulares, lo que otorga mayor claridad al discurso; aun cuando el titular no tiene a su cargo la exposición, marca las pausas, puntualiza los temas importantes, define los ritmos. La centralidad del docente titular en estos procesos formativos también da lugar a ciertos rituales de los que participan los adscriptos, por ejemplo, en el momento previo al ingreso al aula, el docente transita por los pasillos rodeado por algunos de ellos, que les dejan el lugar central en una marcha parsimoniosa. Todas estas notas marcan claramente una relación de discípulo-maestro.

El modelo de docente como transmisor erudito está fuertemente incorporado en la Facultad. La "clase magistral", por su parte, constituye una práctica corriente y arraigada. En este sentido, cuando se interroga a

los profesores sobre cuáles son los docentes que ellos más recordaban y admiraban definieron a

" [...] verdaderos maestros [...] profesores que por la forma del desarrollo vos te ibas a tu casa y no te hacía falta encerrarte horas a estudiar", " [...] que tengan capacidad de oratoria y pongan mucha pasión en las clases", " [...] que hagan de la actividad de transmisión algo atrayente [...] que despierte la atención del alumno".

Advertimos en las expresiones de nuestros entrevistados cómo los rasgos del buen docente están ligados a la magistralidad en la oratoria y a la lógica argumentativa frente a un determinado tema; éstas, precisamente, son las características que ellos ponen en juego en su accionar, reproduciendo así el modelo de los *grandes maestros*<sup>10</sup>. Se podría interpretar que esta capacidad y solvencia en el argumentar y convencer, definidos como los atributos de un buen docente, mucho tiene que ver con los rasgos de identidad de un buen abogado. En la lógica de transmisión jerarquizada y especializada pareciera que el docente más que traducir pedagógicamente su discurso inicia al alumno en un modo de "ser abogado". La especialización es una máxima del discurso regulativo relacionado con el poder de la profesión en el campo social.

Esto nos recuerda las observaciones que formula Bourdieu (1985) referidas a la autoridad pedagógica. Este autor plantea que en la transmisión pedagógica no cuenta tanto la comprensión por parte del alumno de lo comunicado por el docente cuanto la autoridad de la que se inviste el profesor mediante el uso de un lenguaje estereotipado. Este tipo de transmisión no es definido en forma exclusiva por el docente, sino que la institución -al delimitar espacios, rituales y ritmos temporales- crea un conjunto de condiciones que permiten relaciones de subordinación, posibilitando, de ese modo, que se produzca la imposición de la cultura considerada legítima.

10 F. Facito (2000) arriba a similares conclusiones cuando analiza la influencia que la "clase magistral" y el estilo de los "grandes profesores" ejerció sobre los actuales docentes de las Facultades de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata.

En este sentido Bourdieu (1985, p.202) expresa que:

" [...] el profesor encuentra en las particularidades del espacio que le ofrece la institución tradicional -el estrado, la cátedra y su situación en el centro de convergencia de las miradas- las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener las distancias y hacerse respetar por los alumnos. [...] La cátedra, quiérase o no, condiciona la entonación, la fluidez y la acción oratoria del que la ocupa. [...] Un contexto semejante dirige tan rigurosamente el comportamiento de profesores y estudiantes que los esfuerzos por instaurar el diálogo se convierten inmediatamente en algo ficticio y cómico. El profesor puede pedir la participación o las objeciones de los estudiantes sin arriesgarse nunca por eso a que se establezcan realmente; las preguntas al auditorio no son, a menudo, sino figuras retóricas. Entre todas las técnicas de distanciamiento con que dota la institución a sus agentes, el lenguaje magistral es el más sutil y eficaz"

#### *b) Los alumnos: integrantes de un auditorio anónimo*

El complemento exacto del modelo magistral de docente es el alumno pasivo. En las clases observadas advertimos que ante la centralidad del profesor los alumnos asumen una actitud de escucha absoluta. El docente transmite el conocimiento y el estudiante sólo interviene ante dudas puntuales; cuando es interrogado por el profesor responde de manera acotada -en la mayoría de los casos con una sola palabra y a coro con el grupo clase-, el alumno actúa en la relación pedagógica como auditorio anónimo. Si advierte que el profesor está transmitiendo un conocimiento o procedimiento importante toma notas. En ocasiones, da la impresión de que las preguntas que el docente formula a ese auditorio son en realidad interrogaciones dirigidas a sí mismo, no se espera la respuesta del alumno, los tópicos son contestados por el profesor de acuerdo a la propuesta pedagógica por él definida; se genera así una suerte de monólogo, que de alguna manera confirma al docente en su papel de portador de la voz jerárquica.

En los siguientes extractos de clases, puede advertirse claramente la dinámica de participación de los alumnos. En particular en el primer

fragmento, se observa cómo los estudiantes van respondiendo con una sola palabra, que es recuperada por el profesor para abrir nuevas preguntas y continuar así este tipo de interacción monologada, en la cual la palabra es constantemente retornada al docente.

### Situación 3

P: "Bueno . . . no de parte del presidente, el presidente puede pedirte la renuncia a cualquiera de los dos, ¿verdad? Pero estamos viendo el control del congreso sobre el ejecutivo."

A 1: "El juicio político."

P: "El juicio político, y ¿qué diferencia hay entre el juicio político y el mecanismo especial . . . ? ¿cómo se llama el mecanismo especial para remover al jefe de gabinete?"

A 1: "Voto de censura."

P: "El voto de censura ¿y qué diferencia hay entre el juicio político y el voto de censura?"

### Situación 4

P: "Fíjense que yo, hoy íbamos a ver el tema de Pymes . . . a ver ¿qué es una Pyme?"

A 1: "Denominación . . . [expone una definición de la ley]"

A2: "Aquellos emprendimientos que no tienen una envergadura grande . . ."

P: "[no le satisface mucho esa respuesta] A ver Ud., lea la ley."

P: "Fíjese que la autoridad de aplicación es la que va a definir qué se entiende por Pyme . . . el conocimiento de la Pyme tiene que ver con lo que dice la ley y la ley dice que la Pyme es . . . en definitiva la autoridad ¿quién es? . . ."

A 1: "La autoridad de aplicación [alumno lee la ley]"

P: [a medida en que el alumno lee el artículo lo va interrumpiendo] "En la ley aparecen indicadores de lo que es una Pyme, que está dentro del país, la particularidad de determinada región y que tenga tantos empleados y los diferentes sectores de la economía. Siga . . . lea el artículo 83 . . . ¿no trajeron la ley? . . ."

A 1: "[lee el alumno] *Definición de pequeña mediana empresa* [ . . . ]

P: "Ahí está la definición, a partir de esta especificación nos da el marco regulatorio y éste es el que nos da la aplicación . . . a partir de ahí la ley en el artículo 83 nos dice [ . . . ]

A 1: [lee] *La Pyme tiene que tener dos condiciones, su plantel no supere 40 trabajadores, y que tengan una facturación anual inferior . . .*"

Aun cuando el modelo de relación pedagógica predominante remite a una estructura altamente jerarquizada, observamos algunos profesores que otorgan un mayor grado de participación al alumno. La metodología de trabajo empleada por ellos consiste en plantear a los estudiantes situaciones problemáticas, demandándoles su resolución. Estos docentes se preocupan por demostrar que las normas son relativas a los contextos sociales que las producen, e inducen a que los alumnos realicen procesos de indagación en cuestiones culturales y sociales que les permitan entender los casos mencionados. Este estilo desconcierta a los alumnos: la resolución de los casos produce en ellos una gran incertidumbre con respecto al grado de corrección con el que están resolviendo la situación planteada, que se evidencia en preguntas del tipo "¿qué es lo que hay que hacer entonces?".

Ante esto, los profesores responden de manera amplia, procurando que los estudiantes retornen a los planteos problemáticos y no a la búsqueda de una respuesta unívoca. En los fragmentos a continuación vemos ejemplos de estas situaciones; en el primero observamos cómo el profesor intenta generar la participación del alumno a partir del planteo de una diferenciación conceptual. Las intervenciones iniciales son grupales, desordenadas y progresivamente se van produciendo algunas participaciones individuales, que en principio son tímidas; el profesor manifiesta alegría y satisfacción cuando logra alcanzar el nivel de razonamiento deseado.

En el siguiente fragmento vemos cómo los alumnos devuelven constantemente la palabra al docente procurando que éste les brinde la respuesta a los planteos problematizadores.

## Situación 5

P: "Vamos a desarrollar un enfoque que muestra la diferencia entre lo agrícola y lo rural."

A: "Si yo tengo un campo en Laguna Larga y en mi tiempo libre hago cosecha de tomates y le regalo a mis vecinos ¿soy un productor agrícola?"

A: " [todos juntos] No."

P: "Estoy haciendo autoconsumo. Otro caso, vivo en el Chaco, con toda mi familia que trabaja en la cosecha de algodón, yo no tengo campo ¿soy productor agrícola?"

[se produce un breve silencio luego un alumno interviene tímidamente]

A: "Depende si alquilo la tierra o no."

P: "Ahora, si vivo en Misiones y pago un canon y lo dedico [al campo] a producción de yerba mate, ¿soy un productor agrícola?"

A: "Sí."

P: "¿Por qué?"

A1: "Porque hago producir la tierra."

A2: "Tiene toda una organización empresaria."

A3: "Toda la fuerza de producción."

A2: "El contratista . . . ¿es un empresario agrícola?"

P: "Sí, ya van a ver."

A4: "Si por ejemplo tienen colmenas y no son dueños de campo, es productor."

A1: "Es un microemprendimiento."

P: "¡Ahí está! [manifiesta alegría por el acierto del alumno] Me gustó el término, prevalece el trabajo por sobre la inversión, pero un mínimo de inversión hay . . . ¿qué es lo que define a una empresa agrícola?"

A2: "La actividad."

A1: "La apertura al mercado."

P: "¿Vender?"

A1: "No, no necesariamente."

P: "Hago la distinción por lo siguiente, no apunta a la utilidad económica sino a la relevancia jurídica."

A2: "Es esa, que al salir al mercado se debe regular."

[Varios alumnos participan en conjunto].

## Situación 6

P: "Si vamos al texto legal, art. 45, la pauta formal que nos dice, no nos define la autoría . . . bien en esta escueta construcción formal se construye el concepto de autor y coautor. El que hace parte del hecho es coautor y el que hace todo el hecho es autor . . . se puede deducir claramente en la pauta formal [repite]."

A1: "Quien realiza el hecho es coautor . . ."

P: "Quien realiza parte del hecho . . ."

A1: "¿El que mata es autor . . .?"

P: "Puede una persona o varias matar una persona . . . no se trata de saber quién la mata primero, si ambos contribuyen a ese resultado con conductas agresivas . . . ambos son coautores . . ."

A1: "Y al mismo tiempo son autores . . ."

P: "No, son coautores . . . lo que define el código en el artículo 45 es la coautoría. La autoría está dirigida en cada delito en particular, ahí . . . del 45 construimos el concepto de coautor . . . puede que dos personas maten simultáneamente a otro."

A1: "¿Un caso de coautoría es el ejemplo de la droga?"

P: "Si el hecho típico que está cubierto en la ley especial es el que comercia . . . el que va a vender, el que hace el contacto y llama al comprador ése no participa, colabora, pone en contacto . . . la conducta . . . este otro no es coautor . . . es cómplice, presta un auxilio . . ."

A2: "Participe necesario."

Los alumnos están acostumbrados a la estructura jerárquica de la clase magistral, de modo que cuando se encuentran ante docentes que intentan generar un modelo diferente de interacción optan por el silencio como respuesta, ante lo cual el profesor se siente compelido a intervenir.

No se detectan modelos pedagógicos que favorezcan la horizontalidad. La clase magistral aparece como una modalidad funcional al discurso propio y típico del positivismo jurídico (no interdisciplinario, con cla-

sificación fuerte, en el que el docente ejerce su dominio). Frente a propuestas pedagógicas diferentes en las que el alumno ve aumentada su responsabilidad y visibilidad, en las que se rompe con el individualismo (trabajos grupales) y en las que el esfuerzo está en adquirir habilidades, los estudiantes se resisten, se extrañan, se niegan, se desconciertan, manifiestan que no saben hacerlo, que no pueden hacerlo y piden mayor centralidad del docente. Frente a los trabajos grupales o extra áulicos expresan inconvenientes y dificultades prácticas para realizarlos<sup>11</sup> o directamente no cumplen. El régimen "oficial" de enseñanza, por otra parte, no da lugar a que este tipo de tareas puedan ser evaluables u obligatorias, salvo cuando forman parte de algún régimen especial (poco frecuentes) organizados por alguna cátedra y aprobado por las autoridades.

En la presentación teórica inicial decíamos que en el contexto en que se produce la relación pedagógica, ésta y las características de los sujetos involucrados pueden dejar espacios de negociación de las jerarquías. Sería el caso de profesores que al plantear una metodología diferente procuran producir cambios en las relaciones de comunicación: abren el espacio a la presencia de otras 'voces', dejando abierta la posibilidad de generar 'textos' alternativos a los dominantes. Sin embargo, el alumno, socializado bajo el modelo de la clase magistral, no aprovecha el espacio de participación; por el contrario, al devolver la palabra al docente lo confirma como portador de la 'voz jerárquica'.

En todas las clases observadas, con excepción de aquellas donde la participación es nula, como consecuencia de la actitud del docente, se detecta un escaso número de alumnos que intentan ocupar una posición visible en clase, haciendo esfuerzos por distinguirse o separarse de sus compañeros, "acercándose" al profesor, "completando" o "confirmando" su discurso, siguiendo atentamente sus palabras, asintiendo silenciosamente y a veces haciéndole preguntas oportunas.

En suma, la apatía y la no participación que caracteriza al estudiante medio de abogacía serían el resultado de un sistema relacional caracte-

<sup>11</sup> "No tienen tiempo", "viven lejos entre sí", "los horarios no coinciden", "no tienen lugar de trabajo", etcétera.

rizado por la distancia y la separación entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí, en el que predomina la verticalidad entre aquéllos y la falta de prácticas que fortalezcan los vínculos horizontales, aun entre los alumnos. Los mecanismos psicológicos de control típicos de este sistema de relación son el temor, la vergüenza y la sensación de aislamiento.

Lo observado en las clases con respecto a la pasividad del alumno se corrobora en expresiones de docentes y estudiantes entrevistados. En el caso de los profesores, cuando se les pregunta por las características de sus alumnos, la mayoría refiere como rasgos predominantes la apatía, la falta de estudio, el bajo rendimiento.

*"[El alumno de la Facultad de Derecho] es apático, sin interés en lo que está haciendo, [ . . . ] el 10% tiene ganas de estudiar."*

*"Aunque le hagamos cursos adicionales, aunque le hagamos talleres de práctica, y todo lo demás va a una, o dos clases y no logran terminar . . . lamentablemente los estudiantes no responden, no se incluye esto en el núcleo de sus exigencias mínimas [ . . . ]"*

El rasgo más prominente del alumno típico de la Facultad de Derecho sería la falta de participación. Sin embargo, los profesores reconocen que este atributo no depende sólo del estudiante, sino que la propia Facultad y el estilo de sus docentes tienen su cuota de responsabilidad.

Entrevistadora: *"Estos alumnos que nosotros hemos observado participan poco. Hay cierta reticencia a participar . . . no hay argumentaciones . . ."*

Docente: *"Es así . . . yo creo que no tienen posibilidades, no hay tiempo, no hay clases prácticas. El medio no da posibilidades [contexto] . . . Algunos se destacan porque participan en política universitaria, ahí aprenden rápido [ . . . ] el profesor no puede intentar cosas que no están dentro de su actividad . . . Tendría que llevarlos a tribunales, clases de oratoria, tendría que dar muchas cosas que no hay."*

*"Supondría otro tipo de alumnos, con otras características del*

*alumno, la Facultad de Derecho que es la que yo conozco tiene problemas muy serios de nivel académico por razones múltiples. Una es el nivel académico del docente, que es muy bajo. conspira para mí el poco incentivo económico, pero por otro lado el nivel de los alumnos es bajísimo, y no creo que lo vayan a mejorar."*

Si bien los docentes se refieren al alumno "típico" como aquel que estudia poco, y que tiene una escasa participación, reconocen la presencia de estudiantes destacados que, por la masividad de la Facultad, se opacan en el conjunto. Los profesores manifiestan que quienes están interesados en realizar una buena carrera y aprender, por lo general, se incorporan como ayudantes. Estos son los "buenos alumnos", "los destacados", quienes se distinguen por una forma de participación en la que se reconoce lectura de materiales teóricos.

*" [Los buenos alumnos] están perdidos ahí adentro . . . se tarda en detectarlos, y hoy es más fácil destacarse que hace 20 años, no tengo duda y yo creo que hay gente buena y muy buena y hay que trabajar con esa gente, esa es la gente que a mí me interesa."*  
*"El buen alumno es participativo, tiene un buen examen, empieza a insistir que tiene que estar cerca por alguna razón, que se le dé algún tipo de información, busca bibliografía y generalmente después del examen quiere hacer alguna tarea de colaboración y uno lo descubre allí. Si son tímidos y retraídos por lo menos conmigo se pierden la oportunidad . . . no tengo otra forma. Porque es una evaluación que tiene que ser activa."*

La apatía y la falta de participación son rasgos reconocidos por los propios estudiantes quienes en comentarios formulados por algunos de ellos exponen algunas de las causas que los llevan a asumir esas actitudes, mencionando, por ejemplo:

- a. La distancia ante los profesores que les produce temor y vergüenza ante el equívoco

*"La falta de opinión, reconozco que es por miedo, yo no opino de la misma forma con un profesor que me conoce*

*que con otro que no me conoce, a veces esa falta de relación nos coloca en una posición tan lejana que no vemos al profesor como un ser humano y el miedo a equivocarse se da, a veces, por vergüenza, y como que al no opinar los alumnos, a veces da la sensación de que nos van formando, aceptando la formación que nos van transmitiendo y, aceptar y listo no te cuestiones. Hay profesores que te dicen yo pienso así, vos tenés que decir como yo pienso, entonces vos que te estás formando no te atreves a discutir una postura al profesor."*

- b. Las exigencias de un lenguaje especializado que aún no dominan y la centralidad del contenido de la norma que deja poco espacio a la posibilidad de opinar;

*"La carrera no te abre la mente para otras cosas, ni para ser jurista, ni para ser doctrinario, la formación es para ser un actor de derecho, entonces salís de acá y sos una máquina actora de derecho."*

*"No hay formación crítica para nada. No nos dan formación crítica con respecto al sistema judicial, nunca se nos ocurrió pensar en otro tipo de sistema judicial. A mí me parece muy buena la tendencia de unificar el derecho privado, porque era algo totalmente inorgánico estudiar civil y comercial cada uno por su lado."*

*"Yo creo que en determinadas materias hay profesores que consideran que el estudiante no tiene todavía un criterio formado como para emitir opinión sobre determinados temas [ . . . ] En la mayoría de las materias hay una visión de que a lo mejor te dicen que te podés equivocar emitiendo un criterio, pero no hay margen para el error; como en materias codificadas exigen saber el código y los artículos que entran en cada tema, a veces comprendiéndolos pero casi memorísticamente, no te dan la posibilidad de equivocarte porque es lo que dice el artículo."*

*"Creo que hay una deficiencia en cuanto a la metodología para bajar el conocimiento al alumno porque el docente estaría como*

*en un metalenguaje superior en relación con el alumno, entonces surge ese problema de comunicación."*

- c. El individualismo y la competencia que se produce con otros estudiantes, el temor al ridículo ante una actuación desacertada frente a sus compañeros.

*"El individualismo que tiene nuestra facultad y esa falta de interrelación entre los compañeros, hace que cada uno tenga temor a responder una pregunta porque si te llegás a equivocar ¡uy, no sabías, no leíste el tema! [ . . ]*

*"El que opina, queda como un traga."*

*"Yo noto un sistema capitalista a nivel de conocimientos porque el profesor tiene la tenencia absoluta y los alumnos son la clase oprimida, entonces se produce esa lucha individualista, yo me siento sometida en ese sistema, ya desde primer año me sumergi en este sistema que es individualista y que cada uno se tiene que defender a sí mismo."*

Este grado de individualismo y competencia que se vive en el ámbito de la facultad es una nota altamente significativa por cuanto los estudiantes la vinculan con lo que ocurre en el ámbito profesional

*"Esa distancia que hemos expuesto que se da en la Facultad es la misma que se repite en tribunales. Si uno va a tribunales, a superintendencia o al lugar donde tenga que hacer algún trámite, uno nota, al ser estudiante, un choque, una frialdad total, de por sí la estructura del espacio físico . . . Y es como que humanamente, es como que no existe una posibilidad para el ser humano, es como que uno encuentra frialdad en los secretarios, en los jueces [ . . ] La distancia que se plantea en la Facultad después uno la va arrastrando hacia el lugar de trabajo [ . . ] Creo que el abogado pone mucha distancia para no tener problemas por el contacto, porque le preocupa que surja una situación que lo pueda perjudicar y además hay que considerar el egoísmo que existe dentro del mismo campo profesional"*

Para los estudiantes es fundamental descubrir las condiciones<sup>12</sup> que impone el docente para poder definir el estilo de participación: si el profesor la acepta y promueve, los buenos estudiantes aprovechan el espacio, de lo contrario pasan a formar parte del gran auditorio anónimo.

*"En cuanto a buscar una estrategia para llegar al profesor, creo que la estrategia que uno está buscando permanentemente: primero es aprobar la materia, para aprobar la materia tenés que adaptarte quieras o no al profesor, porque sabés que esa es la forma. Por cada materia que vas pasando, vas adoptando una estrategia y esa estrategia es descubrir cómo se llega al profesor para aprobar la materia. Si hay un espacio y se dan las condiciones para llegar a una interrelación con el profesor, perfecto, se avanza más allá, pero si se ponen límites, no."*

*"Yo pienso que vamos desarrollando una idea de adaptarse siempre al profesor, no sólo en cuanto a conocimientos, no voy a opinar que este contrato es innominado porque el profesor piensa tal cosa, sino también en cuanto a lo pedagógico, el alumno se adapta al profesor: a este profesor le gusta el alumno callado, perfecto, a este le gusta que participe, entonces participo. Si el alumno ve que el docente es muy dogmático y tiene opiniones muy marcadas no participa y no da opiniones personales. Si el alumno ve que el profesor tiene la cabeza más abierta, el alumno opina. Noto que somos una masa tratando de satisfacer las exigencias del profesor porque queremos avanzar en la carrera y por más que uno piense que el sistema es malo a veces hay que adaptarse."*

Aunque en la generalidad de los casos la percepción de una marcada distancia con el docente anula la participación, para algunos alumnos el tratar de no pasar desapercibidos se convierte en un verdadero desafío, lo que rinde sus frutos a la hora de ser evaluados al haber alcanzado el *status* de "estudiante comprometido".

<sup>12</sup> Verdaderas reglas de juego, que en términos de Bernstein denominaríamos 'reglas de reconocimiento'. La regla de reconocimiento permite escoger el significado relevante en la ocasión relevante

*"A mí me gusta que el profesor me conozca, no me gusta estar en un curso donde soy un número, entonces me planteo la participación y después se hacen como inevitable las participaciones, como que el profesor se va generando una expectativa respecto a un alumno que participa."*

*" [ . . . ] yo me sentaba adelante porque estaba aprendiendo y el profesor me agarró muchísimo cariño."*

*"A mí siempre me interesó la relación con el profesor, me parece que el profesor no está nada más que para transmitir conocimientos, para eso agarro un libro, es algo que me planteé desde primer año y siempre logré, salvo en algunos casos . . . pero eso es por lo que a mí me interesó, en general no hay nada de relación con el profesor."*

Las expresiones de los estudiantes confirman una relación altamente asimétrica y una forma de transmisión en la que la centralidad de la ley deja poco lugar a la opinión, la confrontación, el debate, la contextualización; este predominio de concepciones formalistas del derecho transforma el lenguaje jurídico en estructuras neutras, lejanas a la posibilidad de comprensión del alumno.

## 2.2 La regla de 'secuencia/ritmo': el tiempo nunca alcanza

Por 'secuencia' se entiende el ordenamiento de lo que se enseña, con su progresión, qué es lo primero que será transmitido y qué le sucederá. Al igual que lo que ocurre con la jerarquía, la secuencia puede ser explícita o implícita: en el primer caso el alumno conoce el ordenamiento de lo que se va a transmitir, sabe también cuáles son las expectativas en términos de la progresión de su aprendizaje y puede anticipar su proyecto temporal. Cuando la secuencia es implícita, el alumno desconoce el ordenamiento de lo que se ha de enseñar, y por ello sólo maneja el presente de la relación pedagógica, sin tener posibilidades de anticiparse ni proyectarse en la significación de los saberes, habilidades y actitudes que se esperan de él. La secuencia se vincula estrechamente con la 'regla de ritmo' es decir "lo que se debe saber en una cantidad de tiempo determinado". Básicamente el ritmo es el "tiempo permitido" que la institución le otorga

al docente, o que el propio docente define, independientemente de la agencia, para la puesta en marcha de una secuencia determinada (Bernstein 1990, p.70).

La secuencia de enseñanza, particularmente en las materias codificadas, se estructura de acuerdo a la importancia y predominio de las normas.

Entrevistadora: *¿Qué prioriza en el programa?*

Docente: *Lo codificado. Nuestra materia es muy, muy larga, son dos partes. Título de créditos podría ser una materia en sí misma y es lo suficientemente importante. Se dictan las dos en dos semestres, históricamente fue así. Nadie dejó de aprender esta materia porque se dictara en dos semestres. Había un proyecto de que la materia se separara . . . se prioriza lo codificado porque es un buen índice para que el alumno se oriente.*

La mayoría de los docentes afirma que los contenidos mínimos (los que es imprescindible que el alumno aprenda) son muy extensos, además, que su materia es muy importante dentro del plan, opinión ésta ampliamente compartida por quienes forman parte de la dogmática jurídica. Consecuentemente, el tiempo que disponen resulta siempre demasiado escaso sobre todo al concebirse que "todo el aprendizaje se realiza en el aula, durante las clases".

La duración institucionalmente estipulada para las clases es de una hora. En algunos casos puede que ese tiempo se acorte debido a razones variadas: demora en la llegada del docente, preguntas de alumnos por resultados de parciales (tema recurrente cuando los alumnos pasaron por esa instancia de evaluación). Cada clase puede considerarse una unidad en sí misma, puesto que si bien el tema suele presentarse en relación con lo desarrollado en encuentros anteriores no se recuperan conocimientos previos o dudas de los alumnos.

Por lo general los objetivos de la clase no se explicitan, pero el alumno puede estar al tanto de la secuencia debido a que, como decíamos en líneas anteriores, el ordenamiento de muchos programas está dado por

la estructura de las leyes. Es habitual observar cómo los alumnos que llevan a las clases los programas, códigos u otros textos legales siguen la secuencia acompañándose de ellos.

El ritmo que tiene esa secuencia es intenso, ya que la legislación en cada campo es extensa, y el tiempo que la agencia dispone para esa transmisión es acotado. Los tiempos que la institución define condicionan también la selección de contenidos que la cátedra realiza. No es posible advertir en qué medida los alumnos pueden seguir ese ritmo dada su escasa participación, pero el hecho de que ingresen tardíamente al aula, se vayan antes de que finalice la clase o falten asiduamente nos lleva a pensar que en realidad no están demasiado al tanto de los desarrollos del docente.

El ritmo también es fijado por el docente, lo que constituye un instrumento valioso para controlar el dominio de su discurso en la clase, tanto en la comunicación con los alumnos, cuanto en la selección de los contenidos incorporados en el programa. El ritmo que impone le permite al docente reducir temas que considera poco importantes o interesantes, detenerse más en aquellos en los que se siente cómodo, limitar, acotar o aún impedir la participación de los alumnos, es decir mantener y controlar la extensión, los contenidos y el modo de emisión del discurso.

Bernstein explica que los ritmos fuertes afectan el desarrollo de la comunicación en el aula. El ritmo fuerte regula qué preguntas pueden ser hechas y su cantidad; además, tiende a reducir el habla de los estudiantes y a privilegiar la de los docentes, confirmando este posicionamiento central de los profesores, situación observada en la mayor parte de las clases a las que asistimos en la Facultad.

### 2.3 La regla de 'criterio': lo oculto y arbitrario

Esta regla se refiere a los resultados esperados en términos de las competencias que debe probar el adquirente; está por tanto íntimamente vinculada con los juicios de evaluación. Se evalúa mediante esta regla si

"Los criterios puestos a disposición se alcanzan, ya se trate de criterios reguladores sobre el orden social, el carácter o los modales,

o instructivos y discursivos -cómo se resuelve éste o ese problema, o se realiza una muestra aceptable de escritura o de habla. El criterio permite que el adquirente (alumno) comprenda cuál es aquella comunicación social que cuenta como legítima o ilegítima." (Bernstein 1993, p.75)

Si bien no hemos observado prácticas de evaluación, pudimos identificar cómo funcionan algunas reglas de criterio a partir de las observaciones de clase y de las entrevistas a los alumnos.

En primer término debemos decir que los estudiantes no conocen los criterios que guían las prácticas de evaluación; las pautas son heterogéneas y de acuerdo a lo que manifiestan, podría decirse que hay tantas reglas de evaluación como profesores en la Facultad.

*"No hay criterios generales, por ahí vos vas a rendir con un profesor y te estudiaste todo y te pide, como me pasó a mí, que pasaron otros dos delante de mí y guitarreaban, le decían lo que podían y les ponía cinco, pasé yo y me pidió que le diera una ley derogada de amparo, una ley que no está en vigencia, no me aprobó por eso y yo me sabía toda la materia, entonces vos no sabés qué estudiar, es contradictorio. Te dicen que la asistencia no es obligatoria y no vas a clase y justo en esa clase él dijo que este tema es importante para el examen final. No te exigen asistencia, pero en el final ellos te piden lo que dan en clase."*

*"A veces me pasa que tengo miedo de ir a rendir porque no es que estudiás y te va bien, en esta Facultad no sabés con que te podés llegar a encontrar. Sabemos que hay profesores que no corrigen los parciales, que los corrige cualquiera, que se preguntan cosas que no se dieron."*

*"No hay seguridad sobre los criterios que tiene el docente para corregir porque a veces te dicen estudien tales temas y vas a rendir y te toman esos temas y otros que dijeron que no iban en el parcial o te dicen yo tomo lo que doy en clase y vos te circunscribis a eso y vas a rendir y no es ni eso, sino lo que está en los libros. En cada profesor hay una contradicción y entre profesores hay una heterogeneidad de criterios"*

Las prácticas evaluativas constituyen un ámbito de una extendida discrecionalidad por parte de los docentes, quienes con frecuencia evidencian opiniones y comportamientos contradictorios y aun arbitrarios frente a los alumnos. Ello reduce y a veces imposibilita a éstos obtener algún grado de previsibilidad sobre los contenidos, el proceso y el resultado de los exámenes, generando un alto grado de inseguridad y temor.

Los estudiantes comentan que en algunas oportunidades se establecen líneas generales para los exámenes (como por ejemplo, iniciar la evaluación con el desarrollo de un tema y luego pasar a la instancia de interrogatorio). Sin embargo, a menudo las situaciones contextuales, fundamentalmente la gran cantidad de alumnos y los tiempos acotados, varían las pautas de evaluación acordadas; además, las disposiciones personales de los evaluadores se ven afectadas por esas condiciones contextuales, el cansancio que provoca en los profesores las interminables jornadas de evaluación, la presencia o ausencia del profesor titular, etc., los conduce a situaciones que los estudiantes juzgan teñidas de inequidad. Así lo vemos en los relatos de los estudiantes

*"En los últimos finales que rendí era la última de la lista, es más, en el último final el profesor terminó de tomar a las doce menos veinte de la noche, tanto el profesor como yo estábamos destruidos . . . me sentí muy frustrada porque había que preparar un tema y después te hacían preguntas generales. Yo empecé a hablar a las once de la noche y dije "para hacer una introducción yo quisiera decir- y el profesor me dijo: No, ¡qué introducción! vamos al grano, mirá la hora que es, entonces yo había preparado un tema y no lo pude desarrollar, hablé cinco minutos y cuando quise acordar estaban cerrando la Facultad y me dijo no te puedo preguntar más, me gustaría indagar hasta que punto sabés pero bueno, yo sé que sos una buena alumna y me puso un ocho. Yo me sentía mal"*

*"Mi apellido empieza con A y siempre rindo al principio pero veo que a los que rinden al final el profesor ya les toma cansado."*

*"Yo por mi apellido rindo al último y me ha pasado que me han tomado a las diez de la noche y no me han escuchado ni dos minutos, me han tomado el examen mientras hablaban por el celular . . ."*

Ante la ausencia de criterios claros, los estudiantes desarrollan variadas estrategias para garantizar el éxito de sus exámenes. Un factor clave es conocer el grado de flexibilidad de los profesores, por eso muchos alumnos toman sus recaudos al iniciar el ciclo lectivo y se inscriben en aquellas cátedras o con aquellos docentes sobre los que se tiene conocimiento de mayor laxitud a la hora de la evaluación, o comenzadas las clases, se cambian a cursos cuyos docentes tienen reputación de ser más benignos al momento de la evaluación, o más previsibles, o más justos. Otros, reconociendo que el profesor es quien tiene el dominio de la situación procuran agradarlo y hacerse conocidos para él.

*"Uno se plantea hasta qué punto hay igualdad de oportunidades . . . yo realmente . . . hay profesores que veo como chantas y a veces me planteo ¿qué hacen dando clases? Eso en los finales se ve muchísimo. Uno ve al profesor que aprueba a todo el mundo y son los que a principio de año todos se quieren cambiar con ellos, yo a veces estoy haciendo capilla y pienso que no se puede aprobar a una persona así, o que no tiene criterio porque aprueba a todo el mundo, a mí eso me da inseguridad porque no sabés con qué te vas a encontrar."*

*"Con respecto a la evaluación yo siempre dije que el profesor tiene la tenencia del conocimiento, pero no lo dije como que es egoísta, sino que el alumno está en una clase inferior entonces trata como de quedar bien con el profesor."*

El criterio es la regla que, según Bernstein, permite que el estudiante comprenda cuál es la comunicación que cuenta como legítima. De acuerdo a sus opiniones encontramos que los estudiantes saben que la comunicación legítima implica adaptarse al habla de los profesores, pero no logran advertir cómo producir tal comunicación, cómo seleccionar los contenidos apropiados a la misma, debido a que los criterios cambian al momento de ser examinados.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Los estudiantes refieren que en ocasiones, se les solicita información secundaria, accesorio o que no ha sido desarrollada en las clases; en este sentido hay un inconsistencia entre las secuencias intruccionales del proceso y la evaluación de los resultados

Los juegos manipulativos desarrollados por docentes y estudiantes, en torno a la participación de estos y el tono jerárquico de la relación pedagógica dominante en la carrera de abogacía, que está fuertemente centrada en el docentes y su autoridad, hacen que en los momentos de distensión de las relaciones entre ambas partes, los alumnos generen rápidos e intensos procesos de negociación, los que en general giran en torno a la evaluación (fechas, cantidad de contenidos que abarca, técnica a utilizar) y sus resultados (notas obtenidas en los exámenes parciales).

Las prácticas evaluativas constituyen una instancia paradójica: mientras que la profesión de abogado se vincula, a través del ejercicio de distintos roles, con el proceso de administración de justicia, las distintas instancias de evaluación son experimentadas por los estudiantes de abogacía, como ámbitos de ejercicio de la arbitrariedad por parte de los docentes. En el acto de la evaluación final se aprende a sostener posturas: todo aquello que no se debatió en clase se pone en juego y se defiende en el momento del examen; más que demostrar cuánto se sabe, se trata de defenderse de una situación que con mucha frecuencia los alumnos viven como injusta. En definitiva, en el examen se aprende el ejercicio de la defensa de los propios derechos, competencia fundamental en el desempeño profesional del abogado.

### Conclusiones

En este capítulo hemos abordado dos temas, el primero referido al discurso instruccional y el segundo al discurso regulativo, con el propósito de describir los rasgos que definen al discurso pedagógico de la carrera de abogacía.

En lo referente al primer tema, a partir de lo observado, podemos concluir que una de las características más destacables del proceso de transmisión de contenidos instruccionales en las clases de las materias pertenecientes a la dogmática jurídica sería su consistencia y homogeneidad, si bien se detectan diferentes matices entre los diversos docentes.

Es dominante la presencia de un discurso instruccional inspirado en los postulados del iuspositivismo, cuyas principales características serían las siguientes:

- a. marcada centralidad de los textos jurídicos como significado privilegiado y privilegiante, de lo cual se deriva que "conocer la ley" constituye una regla fundamental de reconocimiento académico y "reproducir la ley" la consecuente regla de realización;
- b. utilización complementaria de la interpretación doctrinaria mediada por el docente y subsidiaridad de la jurisprudencia;
- c. manejo e interpretación de los textos jurídicos (ley, doctrina, jurisprudencia) centrados en el docente y no en el alumno, con fuerte control de aquél sobre el mensaje transmitido, lo que refuerza el carácter dogmático de la enseñanza;
- d. separación y aislamiento de los textos de sus contextos de producción y aplicación, junto a un escaso interés por la historicidad del fenómeno jurídico;
- e. énfasis en la lectura y análisis del texto jurídico con fines instrumentales y no con fines críticos, lo cual es congruente con el perfil del egresado: el abogado litigante;
- f. disociación entre la teoría y la práctica jurídicas, con absoluto predominio de la primera sobre la segunda, lo cual resulta contradictorio con los objetivos de la carrera y el perfil del egresado que se plantea la institución;
- g. predominio de la transmisión de contenidos instruccionales sobre el desarrollo de habilidades y entre éstas, clara priorización de las cognitivo-instrumentales más simples (conocer y comprender el derecho) en relación a las más complejas (analizarlo y sintetizarlo), con intentos excepcionales por desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivo-críticas y expresivas.

Lo afirmado en los párrafos anteriores no significa que en la práctica la mayoría de los docentes sean y se identifiquen como positivistas en sentido estricto. Lo son en sentido lato, ya que reproducen algunos de los postulados del modelo, pero se apartan de otros, por ejemplo, el de ser avaluatorios; las interpretaciones están impregnadas de juicios de valor, de cosmovisiones subyacentes que se expresan a través del lenguaje técnico y especializado.

La consistencia y homogeneidad de las prácticas serían resultado de la combinación de al menos tres factores. El primero sería la presencia dominante de un modelo jurídico unidimensional que enfatiza el formalismo jurídico, frente a la existencia de intereses sustantivos y materiales propios del sistema político, económico y social, con los que se encuentra en permanente tensión. El segundo, la utilización por parte de los docentes de un modelo pedagógico centrado en ellos, jerárquico y también formalista, que prima en la organización de las relaciones en las clases y las que se establecen en la instancia de evaluación; dicho modelo es sostenido por la aquiescencia implícita de la mayoría de los estudiantes. El tercer factor sería el elevado número de alumnos, combinado con un régimen de enseñanza oficial muy laxo y poco exigente en términos de las responsabilidades y los requerimientos académicos que el estudiante debe cumplir para que sea posible mantener una calidad mínima en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

Estas condiciones sostenidas y reproducidas por las prácticas cotidianas de la amplia mayoría de los miembros de la institución, reflejadas en el discurso instruccional dominante, no resultan favorables para el desarrollo de una serie de competencias, ni para la introducción de innovaciones por parte de docentes que se sienten insatisfechos con el proceso de enseñanza y sus resultados, ni por parte de los estudiantes interesados y dispuestos a participar en un régimen con más altos estándares académicos. Todo esto conduciría a la formulación de otros objetivos para la enseñanza y eventualmente a una redefinición del perfil del egresado que orienta a la institución.

El segundo tema abordado en este capítulo apunta a identificar el tipo de práctica pedagógica predominante en la Facultad de Derecho, con

el propósito de detectar el modo en que esta práctica influye en la formación profesional del abogado.

La práctica pedagógica predominante en la institución remite a una 'pedagogía visible'. En las clases observadas se advierte con claridad la asimetría de la relación pedagógica: el docente asume el lugar central en la transmisión y el alumno el papel de espectador pasivo.

Las secuencias se definen de acuerdo a una estructura curricular especializada, caracterizada por una fuerte diferenciación de asignaturas, rasgo típico de la clasificación fuerte. El ordenamiento de clases y programas está dado por la estructura de códigos y leyes. Debido a que los programas en general son extensos, los ritmos de transmisión son vertiginosos: el tiempo nunca es suficiente para desarrollar temáticas tan vastas.

La especialización de cada asignatura implica un complejo lenguaje que sólo el docente domina, por lo cual ejerce el control sobre la comunicación. Ese control elimina las contradicciones, dilemas y opciones en el mensaje, no hay cuestionamientos porque el habla de los alumnos está limitada. Los principios de interacción son regulados explícitamente por el profesor que crea un espacio de comunicación segura. Este rasgo también es típico del 'enmarcamiento' fuerte propio de la 'pedagogía visible', en términos de Bernstein.

El alumno asume una posición pasiva y receptiva en la relación pedagógica, precisamente a raíz de que es el docente quien define las características de la comunicación que cuentan como válidas: el estudiante se debe ajustar a un discurso altamente especializado que lo aleja de la posibilidad de comprensión y limita la participación. Es la imposibilidad del alumno de acceder a un lenguaje 'esotérico' (Bernstein, 1996) lo que genera temor y limita la participación. Otorgarle al alumno la posibilidad de acceder a ese lenguaje constituiría un riesgo para el docente porque implicaría abrir un espacio de poder que hasta el momento sólo es ocupado por él.

Los estudiantes aparecen como muy poco diferenciados entre sí, lo cual no es propio de una pedagogía visible según Bernstein. En el con-

texto de las clases no es posible distinguir con facilidad a los alumnos que saben de los que no saben, a los que cumplen con las tareas asignadas de los que no lo hacen, a los que se han preparado para las clases con lecturas previas de los que no, etcétera. Todos aparecen "fundidos" en un mismo conjunto poco diferenciado y despersonalizado, lo que evidencia, en principio, que contrariamente a lo que sostiene la teoría, una pedagogía fuertemente clasificatoria y visible no necesariamente produce alumnos aplicados y una diferenciación entre ellos en función de criterios académicos.

Esto se observa al menos en lo instruccional, ya que en las clases, tanto a nivel de conocimientos, como habilidades, la amplia mayoría de los alumnos no parece satisfacer estándares académicos medios o altos. Esta observación coincide con las opiniones vertidas por los profesores, quienes se muestran insatisfechos con el rendimiento que obtienen de la mayoría de sus alumnos. Aun entre el pequeño grupo de alumnos que en cada clase procura diferenciarse de los demás, a través de su participación o por realizar intentos de acercamiento al profesor, una diferenciación sustantiva en base a los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas, no siempre es posible.

En este capítulo, como en todos los que integran este libro, no nos proponemos evaluar un estilo de enseñanza, sino describirlo, apuntando a descubrir y comprender las razones sociológicas de esta manera particular de transmitir el conocimiento. Las opiniones críticas de docentes y alumnos consignadas como datos, así como nuestras propias interpretaciones y reflexiones en relación a lo observado en las clases, no debe llevarnos a concluir que la tarea de los docentes de la carrera es ineficaz. A pesar de las críticas, tan frecuentemente dirigidas a los aspectos instruccionales de la enseñanza jurídica, en lo regulativo, esto es en la comunicación y en la adquisición de formas de pensar, ser y actuar, la visibilidad y fuerte clasificación de la pedagogía parece ser efectiva en términos de sus resultados. Los alumnos muestran ajuste a las reglas que prescriben la descontextualización del texto jurídico, su autonomía frente a otros fenómenos, la reducción de lo fáctico a lo normativo, el posicionamiento dogmático frente al derecho, la distancia y jerarquía en las relaciones, y la

adecuación a formas rituales en el pensamiento y en el comportamiento, para citar algunos de los aspectos más destacados.

Más allá del grado de acuerdo o desacuerdo que podamos tener con el modelo jurídico que se transmite a través de este tipo de enseñanza, resulta importante reconocer que la tarea pedagógica que se realiza en la carrera de abogacía es, al menos potencialmente, apta por su consistencia y coherencia, para la generación de un tipo de conciencia e identidad profesional especializadas.

## La visión de los protagonistas: lo que expresan los actores sobre la carrera

En capítulos anteriores hemos expuesto los resultados de nuestro análisis sobre las características organizacionales, el *curriculum* y la pedagogía de la carrera de abogacía. Queremos completar esa visión con la opinión de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes y los alumnos. Hemos decidido incluir también la de un grupo de egresados de la Facultad que ejercen su profesión en diferentes ámbitos. Creemos que de dichas opiniones surgen aportes interesantes con relación a los objetivos de este estudio. Para describir lo que piensan los profesores<sup>1</sup> acerca de la docencia, sus prácticas pedagógicas y también su profesión, hemos utilizado los datos que figuran en nuestros registros de las entrevistas realizadas a los docentes cuyas clases fueron observadas

Si bien en la presente etapa de nuestra investigación no estaba previsto el trabajo con los alumnos, decidimos conformar grupos focales a fin de recoger, a título exploratorio, las opiniones de los estudiantes sobre algunos de los temas que nos interesaban: razones que los llevaron a elegir la carrera, sus experiencias acerca de la enseñanza en la Facultad y los aprendizajes que lograron, su visión sobre las relaciones sociales en la institución, sus ideas acerca de la profesión y del derecho en general<sup>2</sup>.

En lo que respecta a los egresados, de sus opiniones nos interesaron particularmente dos aspectos. Por una parte, lo que expresan sobre sus experiencias de aprendizaje en la Facultad, lo cual nos proporciona indi-

---

1 En este capítulo, cuando hablamos de 'profesores' aludimos a los docentes cualquiera sea su rango dentro de la jerarquía académica. En nuestra muestra fueron incluidos titulares, adjuntos y auxiliares. Tal como hemos destacado antes, frente a los alumnos todos cumplen idénticas funciones y estos utilizan el término 'profesor' para referirse a sus docentes independientemente del cargo que éstos poseen dentro de las cátedras, por lo cual adoptamos tal denominación genérica.

2 Utilizamos, además, datos obtenidos de encuestas y grupos focales recolectados por uno de los autores en el marco de un proyecto anterior (Lista, 1998).

cios de cómo evalúan ellos el proceso de formación profesional recibido en la institución. Por la otra, cuál es la imagen que tienen del abogado y del campo profesional, imagen que se forjó, al menos parcialmente, durante su tránsito por la Facultad. Esta segunda cuestión no fue abordada de manera directa durante las entrevistas, pero a partir de algunas de las manifestaciones de los profesionales consultados es posible reconstruir, aunque sea de manera parcial y fragmentaria, cuál es la visión que tienen sobre el tema. Obviamente, no es nuestra intención generalizar, porque los datos disponibles y la forma en que fueron obtenidos no nos autorizan a ello<sup>3</sup>, pero sus testimonios nos parecen muy interesantes.

### 1. La opinión de los docentes

#### a) *Cómo ven la actividad que desarrollan y sus propias prácticas pedagógicas.*

La mayoría de los profesores consultados afirma que para ellos la actividad docente es una vocación. Casi todos atribuyen a la influencia de los "buenos" docentes -a quienes reconocen como sus "maestros"- el haber despertado en ellos esa vocación; unos pocos dicen que siempre tuvieron una natural inclinación por esta actividad. Definen al buen docente como aquel que incentiva a sus alumnos, hace interesante la transmisión de los conocimientos, pone pasión en sus clases, abre caminos para que cada uno se realice y posee una gran generosidad intelectual. Quienes enseñan en la Facultad lo hacen porque les gusta, les permite estar al día, actualizarse, disfrutan el contacto con los estudiantes. Curiosamente, el prestigio que otorga en el campo profesional el hecho de ser profesor universitario no es mencionado como motivo para dedicarse a la docencia. Sin embargo, uno de los entrevistados emitió un juicio muy crítico en este sentido, al referirse al sistema de adscripción, que es el primer escalón para iniciarse en la docencia:

*"es medio 'marketinera' la Facultad, sirve para vincularse, la utilizan como una forma de conseguir trabajo y justificar sus hono-*

<sup>3</sup> El criterio utilizado para seleccionar los casos fue el tipo de actividad profesional que realizan (empleados de tribunales, jueces, legisladores, litigantes y asesores de organismos no gubernamentales), el sexo y la antigüedad en el ejercicio de la profesión.

*rarios [...] porque son profesores de la Facultad. También hay gente que tiene verdadera vocación docente, pero me parece que eran más los que iniciaban la adscripción como una forma de suplir su falta de formación y la falta de oferta de cursos de especialización."*

Hay algo en lo que todos los docentes acuerdan, y es que no trabajan por lo que les pagan, ya que la retribución que reciben es casi simbólica, sobre todo si se la compara con la forma en que son remunerados sus servicios profesionales fuera de la Facultad. Alguno confiesa que ni siquiera sabe cuál es su sueldo. El tema de la vocación es recurrente, la afirmación que sigue puede considerarse representativa de la opinión general:

*"[...] siendo ya estudiante sentí la vocación por la enseñanza a través del gusto por el estudio, la crítica, la observación y en un caso la admiración por los buenos docentes [...] yo admiraba el don de saber hacer la actividad de la transmisión de conocimientos atrayente, motivante, transmitir los conocimientos y despertar el interés y hacer que uno no se durmiera en las clases, sino despertar la atención y la curiosidad del alumno. Además me fueron permitiendo ver qué es lo que me gustaba dentro del derecho, cuál es la especialización dentro del derecho que más me gustaba."*

Si bien la vocación es un motivo dominante, hay una parte de las obligaciones inherentes al cargo docente que todos rechazan sin eufemismos. Son aquellas funciones que no tienen como contenido actividades específicamente docentes y que están obligados a cumplir por tratarse de tareas burocráticas que la institución les ha ido imponiendo a raíz de '*la corrupción reinante en la Facultad*', las que exigen esfuerzos adicionales y que los docentes perciben como pérdida de tiempo. Con esto ellos se refieren sobre todo al cumplimiento de exigencias reglamentarias de tipo formal, que se han incrementado como consecuencias de la impersonalización de las relaciones resultante del crecimiento de la matrícula y del número de docentes. Esta situación ha generado, especialmente en las

clases muy numerosas, particulares dificultades de control y de gestión administrativa de los grupos de alumnos. Una alta proporción de estudiantes por docente y la ruptura o debilitamiento del control horizontal, que era posible cuando todos o casi todos los estudiantes de un mismo grupo se conocían entre sí, constituyen obstáculos para el mantenimiento de relaciones fluidas y personalizadas en las clases y en los exámenes.

Un grupo de docentes considera que las condiciones en las que se desarrolla la docencia no son óptimas: excesiva cantidad de alumnos, aulas reducidas para albergar a todos, alumnos desinteresados, mal preparados y que no estudian. Expresan que muchos estudiantes siguen la carrera porque no saben qué otra cosa pueden hacer, porque es fácil, porque el estudio demanda poco tiempo, mientras que algunos sencillamente no saben por qué estudian derecho.

Según los profesores, al alumno medio de abogacía únicamente le preocupa aprobar. Cuando dispone de un manual de cátedra, raramente consulta bibliografía adicional y se desestructura si debe abordar la lectura de una diversidad de libros. La irregularidad en la asistencia a clase es motivo de queja generalizada entre los docentes porque, entre otras cosas,

*"dificulta la continuidad en el desarrollo de los casos prácticos, de las preguntas, de las inquietudes [...] Hay alumnos que van permanentemente y otros no, que son fluctuantes."*

Este profesor estima que en sus clases no hay más del 50% de los alumnos que están anotados en el listado oficial de inscriptos de la cátedra, pero cerca del 20% de ese total tiene una presencia discontinua alta o relativamente alta<sup>4</sup>. Solamente un profesor afirma que conoce casi a la totalidad de sus alumnos, y que a veces mantiene un trato más directo con algunos de ellos.

Al programa lo definen los profesores titulares, a veces en consulta con los adjuntos y los auxiliares, pero esto no es obligatorio. Uno de los

<sup>4</sup> En las clases observadas el número de alumnos era fluctuante, como lo señalan los profesores, pero en muchas de ellas era llamativo la escasa presencia de estudiantes.

docentes consultados considera que los programas se elaboran con un criterio muy tradicional. Dice al respecto:

*"Tal como están formulados, los programas son pobres en cuanto a la explicitación de objetivos, son meros catálogos de temas sin mucha fundamentación [...] generalmente han sido la repetición de un índice de algún texto<sup>5</sup> y nada más, de doctrina [...] Generalmente los programas son tan vagos y amplios que puede entrar cualquier cosa, y eso está hecho generalmente así para que uno lo maneje a su gusto y comodidad [...] Cuando no se explicitan esos fundamentos de tipo ideológico y valorativo el alumno se encuentra en una disyuntiva bastante perversa. La alternativa pareciera ser la verdad absoluta, o el error y la equivocación. No me parece que ese sea un clima en el cual el alumno pueda crecer y desarrollarse, porque forma parte de un control autoritario."*

Un profesor adjunto considera que en las materias codificadas no se puede variar mucho el programa, ya que al esquema lo fija el código. En otras cátedras parecería que hay otro criterio y los cambios de programa se llevan a cabo con más frecuencia. Cuando hay varias cátedras que dictan la misma asignatura puede ocurrir que el programa sea elaborado en conjunto por todas las cátedras.

Según algunos docentes, la selección de los temas para el programa se hace en función de la práctica, teniendo en cuenta las necesidades que pueden plantearse al abogado litigante, al magistrado, al que se desempeña como funcionario; también se consideran las dificultades que determinados temas representan para el alumno. Además, los cambios que se operan en el contexto exigen que se incorporen nuevos contenidos o se modifique la distribución del tiempo que se dedica al desarrollo de los que ya se venían dictando.

<sup>5</sup> El texto al que se alude aquí es el manual de cátedra, que suele adoptarse como texto único o principal. El entrevistado no cuestiona la calidad de estos textos, sino el papel que cumplen en el proceso de enseñanza en tanto bibliografía fundamental de la materia, de carácter algunas veces excluyente pues los alumnos no consultan otra cosa.

Cuando son consultados acerca de cuáles son los objetivos que se proponen, en términos del desarrollo de habilidades específicas para el ejercicio profesional, los profesores admiten que el tiempo disponible para el dictado de sus respectivas asignaturas es muy escaso, que las materias son largas y ellos deben limitarse a transmitir los conocimientos que consideran fundamentales.

En realidad, por lo que hemos podido observar, las condiciones en las que se imparte la enseñanza en la Facultad solamente permiten, en el mejor de los casos, la distribución de conocimientos y el desarrollo de algunas capacidades intelectuales (comprensión, razonamiento, memoria), pero no son las más adecuadas para ejercitar habilidades más específicas. A partir de suponer que la principal función de la Universidad es la de formar mentes que razonen, no que estén llenas de conocimientos, un docente expresa una opinión poco habitual:

*"La misión de un profesor en la carrera de grado es despertar inquietud, indicarle a los alumnos dónde están ubicados los libros [...] que tengan los contenidos generales, la mejor forma de explicarles es dentro de un contexto de evolución histórica."*

Siempre en términos de los objetivos que se proponen, otro profesor manifiesta su preocupación por lograr que los alumnos, al terminar de cursar su materia,

*"[...] tengan una especie de umbral jurídico, yo diría de sentido común jurídico a través del desarrollo de los contenidos, de las prácticas, de los ejemplos, de haber visualizado cuál es la importancia de nuestra asignatura [...] como si fuera la construcción de un edificio, tener el esqueleto que es la asignatura que les va a permitir ir completando el resto de lo que ellos ven en la carrera [...]. Uno ve que los alumnos ingresan al tercer año y todavía no piensan con una mentalidad jurídica, como abogados."*

Lo que no explicitan los docentes es qué se entiende por 'pensar como abogado' o con 'mentalidad jurídica'. Otro profesor sostiene que su objetivo es transmitir

*"[...] un apego a los valores constitucionales, y por otro lado, no pretendo que memoricen muchas cosas tanto como que tengan una idea clara del funcionamiento del sistema, no me interesa tanto la memorización cuanto que tengan la capacidad de comprender los principios básicos, cómo se interrelacionan entre sí y [...] bueno, además, el paso que yo creo más difícil a lo largo de toda la carrera, que el alumno vaya aprendiendo a tomar una situación real y poder conectarla, hacer la conexión entre este conjunto de principios con situaciones reales. Es decir: lo que los médicos llaman el ojo clínico, el poder descubrir en la situación de hecho, real, cuáles son los elementos relevantes para darle un tratamiento jurídico al tema."*

Un docente bastante crítico del sistema de enseñanza vigente en la Facultad sostiene que uno de sus objetivos es crear en el alumno una actitud de confianza en su capacidad y de seguridad en sí mismo y desarrollar, a la vez, habilidades que tienen que ver con la argumentación, el planteo de los problemas y la calidad de esos planteos. Pero reconoce que no siempre esta habilidad es funcional al ejercicio profesional, depende en cierta medida de con quién le toque operar a un abogado, de las reglas de juego de la magistratura.

*"Hay jueces a los que les conviene que uno haga un discurso oscuro porque en el caso todo es oscuro y porque quieren fallar en ese sentido."*

La preocupación por el aspecto pedagógico de la enseñanza es, en la mayoría de los casos, marginal. Solamente uno de los docentes consultados mencionó explícitamente el tema, al referirse a un profesor 'atípico' que tuvo en la Facultad, de quien aprendió que el protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno, que la responsabilidad del profesor es motivar y despertar inquietudes, planificar las actividades y elaborar ins-

trumentos que permitan evaluar tanto los procesos como los resultados del aprendizaje. Afirma también que

*"[...] en las reuniones de cátedra se reúnen y se preguntan en qué tema andas vos, pareciera ser la preocupación [...] nadie se pregunta si los alumnos entienden o no entienden."*

Esa falta de atención a lo pedagógico puede advertirse en la manifestación de un profesor, quien sostiene que no es necesario preparar las clases, que él dedica muy poco tiempo a esta tarea, y afirma

*"[...] yo creo que lo elemental de la materia me lo sé de memoria, lo que trato de hacer son todas las cosas nuevas que van saliendo de la materia, [...] discutir casos diferentes."*

Respecto a la 'enseñanza práctica', mencionada reiteradamente por muchos profesores y alumnos como un objetivo aún pendiente en la carrera, las opiniones de los profesores no son unánimes. En principio, no queda claro qué entienden por 'enseñanza práctica'; la mayoría asocia esta expresión a la enseñanza por el método de casos prácticos. Algunos consideran que este método no es lo óptimo cuando el grupo de alumnos es muy numeroso; otros sostienen que es la forma de 'tirar un cable a tierra' para los alumnos. Un tercer grupo afirma que la enseñanza práctica no se puede dar en la Facultad.

*"La enseñanza práctica no puede ser la práctica profesional. Yo aspiro a que se enseñe la práctica del derecho [...] Se enseña la doctrina, la jurisprudencia un poco; yo creo que hay que profundizar en la enseñanza de la jurisprudencia, enseñar a leer las resoluciones. Porque el derecho se actúa a través de las resoluciones de los casos prácticos, y esta resolución es lo que lleva a que las cosas sean blancas o negras, según la interpreten lo jueces y no según las leyes. Esta segunda parte falta bastante, es una parte de la práctica que algunas cátedras desarrollan, pero que hay que profundizar. Luego hay una práctica profesional que no se la puedo enseñar porque esa se adquiere con el tiempo."*

El mismo profesor sostiene que es inadmisibles que la Universidad, con el nivel de insuficiencia que tiene actualmente, otorgue un título habilitante, que permita que alguien tenga una salida laboral en esas condiciones.

Los profesores admiten que un déficit importante en la carrera es la formación ética. Uno de ellos afirma que algunos abogados conocen la ética cuando les hacen alguna denuncia, ya que, por lo general, los egresados no saben, o no se plantean, lo que implica la conducta ética para quien es un auxiliar de la justicia.

*"Uno ha tratado de inculcarles [a los alumnos] en el desarrollo de la materia lo que vale, para el éxito profesional, el buen nombre; yo siempre les digo a los alumnos que es como la virginidad, que cuando se pierde no se recupera más; y el buen nombre a través de una conducta ética, honesta, leal para con el abogado, para con el cliente, es algo que le sirve de gran utilidad para la sociedad y para el éxito profesional."*

En general, asocian la formación ética al dictado de una disciplina que lleva ese nombre; uno de los docentes no comparte este punto de vista y afirma que la ética no se enseña, que implica conductas en la vida, que se transmite con el ejemplo de todos los días, no mediante una serie de contenidos propuestos en el programa de una asignatura. Reprocha a la Universidad el hecho de que ni siquiera margine a quienes están severamente cuestionados por sus prácticas poco éticas. En términos diferentes, otro profesor alude al tema, refiriéndose a la corrupción dentro de la Facultad:

*"[...] generalmente el estudiante de Derecho es dócil, no problematiza, inclusive cuando vos le problematizas, se desestructura. Está acostumbrado a que lo maltraten, no protesta si se encuentra con profesores autoritarios. Son las reglas de juego y tiene también cómo zafar, cambiarse de grupo, etcétera. Inclusive con la complicidad de las autoridades: ellos saben que hay algunos profesores que son malos y no hacen nada, los dejan, los secretarios firman pases. Implica también cierto grado de corrupción; frente a un problema, en vez de enfrentarlo lo dejan pasar."*

Es interesante observar la importancia que los profesores asignan en la formación del abogado, a la fluidez de los contactos entre la Facultad y el ámbito judicial.

*"Tenemos la suerte de que la gran mayoría de los jueces son profesores de la casa, eso facilita las cosas [...] uno es dueño aquí y allá."*

Este dato no es menor porque está indicando la penetración del campo profesional en la Facultad, lo cual, en términos de Bernstein, estaría produciendo un debilitamiento del principio de clasificación externo. Ello confirma nuestra apreciación de que el proceso de socialización en la Facultad es fuertemente reproductor de las prácticas en el campo profesional, ambos se retroalimentan permanentemente.

De acuerdo a nuestras observaciones y a datos provenientes de otras fuentes<sup>6</sup>, podríamos añadir una consideración interesante para nosotros: el perfil típico de un docente de la Facultad de Derecho es, en general, el de un profesional de la abogacía, no el de un académico. Su actividad principal, en la gran mayoría de los casos, es el ejercicio de la profesión, mientras que su dedicación a la docencia es secundaria. Nos parece importante señalar esto, porque permite comprender, en cierta medida, el carácter de las prácticas de enseñanza predominantes en la institución.

#### *b) Qué opinan sobre el campo del ejercicio de la profesión*

Una constante en la percepción que los docentes tienen del campo profesional es la consideración de que la mala fama de los abogados es consecuencia de la falta de ética de algunos de ellos, quienes de ninguna manera representan a la mayoría, ya que se trata de conductas aisladas. Para los profesores consultados, el grueso de los colegas es gente honorable, que actúa correctamente, pero esto no se valora porque lo que trasciende es lo patológico. Reconocen que hay jueces corruptos<sup>7</sup>, abogados tram-

6 Las estadísticas que publica la Universidad revelan que la mayoría del personal docente de la Facultad se desempeña en cargos de dedicación simple. Ver Anexo Estadístico Cuadro N° 4.

7 Uno de los profesores comentó durante la entrevista que estaba llevando un juicio en el que había tenido que dar una 'coima' al juez de la causa.

posos, pero que son una minoría en relación a la cantidad de profesionales que están matriculados. Un profesor expresa

*"[...] las denuncias que hay en el tribunal de ética muchas veces terminan desestimándose porque no hay faltas de ética, puede haber torpeza por mala formación del abogado, puede haber mala praxis pero no por una cuestión de ética sino por una cuestión de ignorancia."*

Consideran que así como hay médicos corruptos, también hay abogados que los son. En ambos casos, se trataría del comportamiento de una minoría. Esta opinión es compartida también por los egresados. Sin embargo, para otro profesor no se trataría de conductas tan aisladas. Sostiene

*"Nuestra profesión tiene un número elevadísimo de profesionales, mucho más de lo que se sospecha, destacadísimo, que a la hora del dinero son capaces de vender a su mujer por una suma muy módica de dinero, son capaces de hacer cualquier cosa, especialmente grave."*

Se refiere incluso a que en la misma Facultad

*"se desempeñan profesores que han sido procesados seriamente."*

No pocos profesores consideran que actualmente los abogados son, en general, mediocres, y responsabilizan por este hecho a la Universidad. Afirmar que el alumno promedio de la carrera se conforma con aprobar las materias, lucha por un cuatro, cumple con el rigor mínimo, no le interesa la calidad de sus aprendizajes, no sabe expresarse correctamente y comete errores de ortografía. Un profesor, que se precia de conocer muy bien el foro de Córdoba, afirma:

*"[...] la media del foro es la media para abajo, o sea de la mitad para abajo. Entonces el foro es un foro mediocre, no se han capacitado. En los últimos treinta años nosotros hemos permitido que*

*egresuran de la Facultad personas mal formadas. Pueden egresar de la Facultad personas que salen sabiendo mucho o no sabiendo nada, y los dos se pueden recibir de abogados. Esa es la media del foro, esa media del foro refleja exactamente igual la media de los jueces."*

Este profesor considera que a menor nivel intelectual mayor es la probabilidad de corrupción. Ésta tiene que ver también con el facilismo que impera en todos los órdenes

*"[. . .] como todo es fácil, es fácil tener el título, es fácil acceder a la profesión, se hacen macanas y uno ve que las hace todo el mundo [. . .] pero en Córdoba la corrupción es menor que en Buenos Aires o la Capital Federal, es la excepción. La peor forma de corrupción es la del amiguismo."*

Otro profesor opina que la Facultad debe hacerse cargo de que está formando operadores jurídicos que en vez de generar credibilidad acentúan la desconfianza en el sistema. Y ello ocurre porque la única preocupación es la enseñanza de la norma, y porque no se acerca la dogmática del derecho a la sociedad. Si la ley no tiene un correlato con las necesidades de la gente,

*"el derecho aparece como un instrumento al servicio de algunos."*

## 2. La opinión de los estudiantes

En concordancia con lo que observamos entre los profesores (y también entre los egresados, como veremos más adelante), la mayoría de los estudiantes entrevistados no eligió inicialmente seguir la carrera de abogacía como una opción inspirada en una vocación clara y definida, sino que decidió hacerlo porque pensó que era la que más se acercaba a sus intereses específicos (relacionados con la política en algún caso, con las problemáticas sociales en otros, o con las humanidades en general) y les ofrecía mejores oportunidades de trabajo en el futuro.

Aunque varios de los estudiantes tuvieron la oportunidad de inscribirse en una Universidad privada, optaron por la Universidad Nacional pensando en el prestigio que, a su criterio, tiene esta institución; sostienen que, a diferencia de las Universidades privadas

*"[. . .] estudiar aquí implica un esfuerzo personal; quien se recibe de abogado aquí está apto para enfrentar ciertas cosas sin la tutela de los padres, sin la tutela que brinda la Universidad privada."*

Otro alumno afirma

*"[. . .] aquí uno tiene que valerse por sí mismo, cada uno es responsable de cómo va llevando la carrera, cómo maneja los horarios, y pienso que eso también te debe preparar para el futuro."*

Un tercero reconoce estas ventajas, pero advierte también algunas dificultades:

*"[. . .] las contras que veo en la Universidad es eso de que somos tantos que hay muchísima competencia entre los mismos estudiantes [. . .] hay muchísimo individualismo. Esto que decía de la falta de contención y falta de continuidad en los grupos, a veces te da la sensación de que al fin lograste tener compañeros en la Facultad y después te das cuenta que no, porque es muy difícil que logres vínculos con los compañeros."*

El tema del individualismo, la competencia y la falta de colaboración entre compañeros (no se prestan los apuntes, no se pasan información importante, etc.) fue recurrente durante gran parte de las discusiones grupales.

También en coincidencia con lo expresado por algunos profesores, estos alumnos consideran que el estudiante medio de la carrera de abogacía es mediocre.

*"Otra cosa que se nota en la Facultad es mucha tendencia al cuatro; el alumno que alcanza el cuatro es feliz. Creo que hay un 70% que busca el cuatro."*

Consideran que esta actitud hace difícil la tarea de aquellos docentes que tienen una genuina preocupación por el aprendizaje de los alumnos. También admiten que el régimen de cursado y las normas para regularizar las materias aportan su parte a esa mediocridad; para ellos, el hecho de que la asistencia a clase no sea obligatoria, el escaso tiempo disponible (dos horas semanales) para el desarrollo de programas muy extensos y la gran cantidad de alumnos en las clases tienen mucho que ver con esa mediocridad.

*"Pienso que los docentes, sobre todo los que ya hace bastante que son docentes, pienso que se sienten un poco desencantados con los estudiantes ¿qué piensa un docente frente a un curso de más de cien personas que algunos miran raro, otros duermen, otros hacen otra cosa, qué motivación puede tener el profesor?"*

Es habitual que, al comenzar cada año circule entre los alumnos una gran cantidad de información sobre los diferentes profesores, cuáles son 'fáciles' y cuáles 'difíciles'; la mayoría trata de ubicarse en los grupos 'fáciles', sin evaluar la relatividad de la información recibida.

En lo que respecta a los docentes, los alumnos consultados son críticos en muchos aspectos, pero reconocen que no se puede generalizar; a su criterio, hay excelentes profesores en la Facultad, y depende básicamente del estudiante identificar a estos docentes y sacar provecho de sus enseñanzas. Si bien no lograron delinear un perfil para caracterizar al buen profesor, algunas de sus expresiones nos permiten tener alguna idea al respecto.

- a. Señalan, en primer lugar, la importancia que tiene que el profesor estimule la participación de los alumnos y trate de establecer una relación más personal con ellos.

*"A veces esa falta de relación nos coloca en una posición tan lejana que no vemos al profesor como un ser humano"*

*"No es lo mismo un profesor que se sienta y te lee un libro que otro que quiere hablar y hablar; a mí me gusta venir a clase porque para eso tengo la oportunidad de venir. Yo creo que si nos incentivarán, a todos nos gustaría participar, pero hay profesores que no te dan la posibilidad a diferencia de otros que hacen que la clase sea una relación más personal"*

*"No me gusta estar en un curso donde soy un número"*

*"A mí me llamó la atención que una vez un profesor de [ . . . ] nos dijo: 'no me gusta que graben las clases porque para eso grabo la clase en mi casa, vengo, apoyo el grabador, ustedes vienen, apoyan todos sus grabadores, salen, fuman un cigarrillo y se va cada uno a su casa, y esa no es la finalidad de la enseñanza'; en realidad, lo que él dijo de no poner los grabadores lo dijo no sólo por el hecho de que no le gusta que le graben las clases, sino para ya desde un principio darnos esa pauta de que quería que participemos, de que no sólo es el profesor impartiendo conocimientos sino que se tenía que generar un intercambio. Pero no pasa en todas las materias; hay profesores que les gusta llegar, brindar sus conocimientos que a lo mejor es su forma de enseñar, pero el alumno por dentro se puede quedar con muchas insatisfacciones, con muchas dudas que no se anima a preguntar"*

*"Cuando yo escuchaba las clases me daba la sensación de que no había puntos de encuentro, incluso por ahí muchos decían ¿no es cierto?, pero no esperaban respuesta, seguían."*

Admiten, sin embargo, que la falta de participación de los alumnos en clase se debe muchas veces a los propios alumnos que, por miedo a equivocarse, falta de interés, ausencia de conocimientos u otras razones, no aprovechan las oportunidades que se les brindan para ello.

- b. Rescatan como positiva la actitud de los docentes que admiten puntos de vista diferentes a los suyos y permiten su discusión.

*"Hay profesores que te dicen yo pienso así y si no decís así [...] estudiá lo otro, pero vos tenés que decir como yo pienso; entonces vos que te estás formando no te atrevés a discutir una postura al profesor."*

Para los alumnos, si bien hay algunas excepciones, en la Facultad predominan los profesores con 'mentalidad más cerrada'. Uno de los integrantes del grupo señaló que, como ayudante alumna, observó que el profesor titular no daba demasiado margen a los otros docentes y a sus auxiliares para innovar en lo que respecta a los conocimientos a impartir a los alumnos y al modo en que podían hacerlo.

- c. Respetan al docente que 'sabe mucho' y a su vez 'sabe enseñar' (aunque no explicitan muy bien qué entienden por 'saber enseñar'), que no se limita a exigirles que se aprendan de memoria los artículos de las leyes, sino que procura hacerles comprender aspectos más generales del derecho.
- d. Por último, admiran al profesor que demuestra 'verdadera vocación' por la docencia, que está realmente comprometido con su tarea; sostienen que en la Facultad hay muy pocos docentes con estas características.

En la discusión abordamos también el tema de la formación que reciben en la Facultad. Los alumnos destacan algunas connotaciones negativas de esa formación. Cuestionan, entre otras cosas, que la Facultad los prepara para ser técnicos del Derecho, para trabajar con las normas, pero no desarrolla en ellos espíritu crítico.

*"A medida que van pasando los años me veo más en contra de un montón de cosas, me di cuenta que lo único que nos enseña la Facultad son las técnicas y los conocimientos para yo, desde mi lugar, defender a la gente que considero abusada desde estas*

*normas [...] pero respecto a llenarme a mí moralmente para ir con incentivo moral a hacer algo, no aprendo nada en la Facultad"*

*"Yo creo que siendo muy objetivos, aprendimos a ser estudiantes, a resumir libros extractando posturas de autores, a buscar jurisprudencia, a buscar distintos criterios sobre un tema. En una materia, [...], por iniciativa del profesor aprendí a redactar una demanda y cómo se sigue un expediente. Aprendí a leer en poco tiempo muchas páginas, tratar de formarme un criterio acorde a las herramientas que ofrece la Facultad, sean pocas o muchas, y creo que no aprendí mucho más que eso."*

Cuestionan también la falta de enseñanza práctica.

*"Somos totalmente ajenos a lo que es la práctica profesional, nosotros estamos formados en los libros, salvo el que trabaja en tribunales, pero si hablamos de lo que no nos da la Facultad, es práctica profesional"*

*"No se enseña a construir el puente que lleva desde la técnica a la práctica, a la sociedad, todo es abstracto."*

Los alumnos afirman que tienen las herramientas pero no saben cómo usarlas, ni siquiera saben cómo presentarse ante un cliente o identificar, frente a un caso concreto, dónde encuadrarlo.

*"Tenemos los conocimientos en compartimentos, por ejemplo, se presenta un choque de un camión de un frigorífico, y vos decís, ¿es esto civil?"*

*"Yo trabajé un tiempo en tribunales y un tiempo en un estudio jurídico. En tribunales me costó mucho relacionarme con mis compañeros porque ese tipo de relaciones no las aprendés a manejar en la Facultad; yo no entendía, era como una ambivalencia, por un lado tomábamos juntos café, pero por otro lado*

*había individualismo y no me sentía cómoda; me decepcionó la magistratura en general porque si para ser juez hay que estar diez años trabajando en tribunales, quiere decir que hay que adquirir esas prácticas, cómo aprender las mañas."*

Pero de su paso por la Facultad también rescatan algunos aspectos positivos para su futuro profesional. Se trata de aprendizajes que nada tienen que ver con el currículum de la carrera, sino que se derivan de las condiciones del funcionamiento institucional que, como hemos visto, dan lugar a una serie de arbitrariedades; son estas arbitrariedades las que obligan a los alumnos a desarrollar verdaderas estrategias de supervivencia en la institución. Admiten que, en definitiva, depende de cada uno aprovechar o no las posibilidades que brinda la Facultad y capitalizar las experiencias vividas. El modo en que ello se lleva a cabo, las habilidades que se desarrollan y el uso que de ellas se hace dependen, básicamente,

*"[ . . . ] de la formación que uno trae de antes, de lo que te transmitieron en tu familia."*

Cuando abordamos el tema de la evaluación, una cuestión crucial en todo proceso de enseñanza y con gran significado desde el punto de vista de la teoría que sirve de marco a nuestra investigación, surgió la cuestión de las arbitrariedades a las que aludíamos en el párrafo anterior. Este es el punto en que los alumnos se muestran más críticos respecto a la Facultad y los profesores. Desde su punto de vista, no hay criterios claros, tanto en los exámenes parciales como en los finales, respecto a qué se quiere evaluar. Vale la pena reproducir algunas expresiones muy elocuentes en este sentido.

*"A mí me pasa que tengo miedo de ir a rendir porque no es que estudiás y te va bien; en esta Facultad no sabés con qué te podés llegar a encontrar; tanto en un parcial como en un final. Sabemos que hay profesores que no corrigen los parciales, que los corrige cualquiera, que se preguntan cosas que no se dieron." "No hay un criterio definido. En cada profesor hay una contradicción y entre profesores hay una heterogeneidad de criterios"*

*que uno no sabe si ir a un parcial y escribir tal cual lo que dijo en clase, con sus palabras y no lo que pueda decir un autor, al margen que su opinión sea desactualizada [ . . . ]"*

*"Vamos desarrollando una idea de adaptarse siempre al profesor, no sólo en cuanto a conocimientos, [ . . . ] sino también en cuanto a lo pedagógico. Si el alumno ve que el docente es muy dogmático y tiene opiniones muy marcadas, no participa y no da opiniones personales. Si ve que el profesor tiene la cabeza más abierta, opina. Noto que somos una masa tratando de satisfacer las exigencias del profesor porque queremos avanzar en la carrera, [ . . . ] Lo que uno busca es aprobar la materia."*

Según los alumnos, en los exámenes finales puede ocurrir cualquier cosa y todo se conjuga para que ellos sientan que haber estudiado la materia no garantiza nada; sienten que no se 'ganan' la nota sino que les asignan una en función de criterios que ellos no conocen y que no asocian, en general, con lo que han estudiado y supuestamente debe ser evaluado.

*"Yo por mi apellido rindo al último y me ha pasado que me han tomado a las diez de la noche y no me han escuchado dos minutos, me han tomado el examen mientras hablaban por el celular, y encima me ponen un ocho [ . . . ]"*

*"[ . . . ] me senti muy frustrada porque había que preparar un tema y después te hacían preguntas generales."*

*"Si te toca un día que tienen audiencia en los tribunales o tienen que dejar parte de sus obligaciones para tomar examen, les molesta mucho."*

Un solo alumno reconoció que no todos los profesores actúan de igual modo, pero afirma que son verdaderas excepciones. Frente a esta realidad, nos preguntamos sobre cuáles son las consecuencias, en términos de aprendizaje, de un sistema que los estudiantes viven como arbitrario. El resultado más claro parece ser que los alumnos desarrollan las

habilidades necesarias para sortear obstáculos, pelear para lograr lo que se proponen, defender sus puntos de vista. Los estudiantes coinciden con esta apreciación. Según ellos, se trata de habilidades necesarias para el ejercicio de su profesión y valoran este aprendizaje, aunque sea producto de prácticas institucionales que, con un criterio pedagógico y ético, deberían ser erradicadas.

Durante la discusión también se hizo referencia a cuál es la imagen del abogado que ellos se habían forjado a partir de sus experiencias durante el cursado de la carrera. Señalan al respecto que en la Facultad no adquirieron una idea clara de lo que es un buen abogado o de lo que significa ser un buen abogado.

*"Acá los profesores nos transmiten la idea de que el buen abogado es el que logró un caso que sentó jurisprudencia. Un abogado ingenioso, que pudo ganar un caso indefendible. Esos son los que nos enseñan como casos paradigmáticos, y no lo enseñan desde el abogado, sino desde el juez, porque no nos hacen estudiar el expediente, sino la sentencia. Quizá viendo el expediente podríamos ver cómo el abogado fundamentó la demanda, cómo argumentó su recurso, todo eso lo desconocemos, nosotros sabemos qué dijo el juez de la Corte Suprema para darle la razón."*

*"Para mí, la Facultad no tiene en cuenta que el abogado es una persona, no te enseña a ser PERSONA abogado [ . . . ]."*

*"Si la Facultad no enseña lo que es un buen abogado, necesariamente hay que recurrir a lo que nuestros padres nos han inculcado y de eso dependerá nuestra concepción."*

Para finalizar este punto, nos parece interesante mencionar la asociación que establecieron los estudiantes entre las prácticas en la Facultad y las que pudieron observar en el campo profesional. Para ellos, las experiencias de los estudiantes de abogacía durante su proceso de socialización en la Facultad los preparan para actuar en el campo profesional. Cuando se refieren a esta cuestión, no están aludiendo precisamente al

dominio de los conocimientos y las habilidades específicas necesarios para el desempeño profesional, sino a ese conjunto de estrategias que desarrollaron frente a las prácticas arbitrarias, el individualismo extremo, la notable ausencia de relaciones interpersonales y el conjunto de situaciones adversas que deben enfrentar a diario debido a la estructura y el funcionamiento de la institución educativa. Se produce una suerte de simetría entre estas condiciones y las que imperan en los tribunales que, según los estudiantes, no son más que una reproducción de lo que ocurre en la Facultad. Desde el punto de vista sociológico este es un dato muy significativo. Nos alerta sobre la importancia que adquieren las Facultades de Derecho si se quiere impulsar un cambio sustantivo en la manera de ejercer la profesión, en la manera de administrar la justicia y, en definitiva, en la concepción misma del derecho.

### 3. La opinión de los egresados

Trataremos simplemente de transcribir algunos testimonios que nos parecen significativos con respecto a las dos cuestiones mencionadas antes, aunque el material disponible podría dar lugar a una discusión mucho más amplia y rica.

#### *a) Lo que dicen acerca de la formación que se recibe en la Facultad*

Algunos egresados cuestionan la forma en que la Facultad encara la enseñanza de la ley. Para éstos carece de sentido insistir en el conocimiento de las leyes porque éstas cambian permanentemente.<sup>8</sup>

*"Lo importante es conocer las grandes instituciones [ . . . ] y adquirir buena formación en materias que para mí fueron fundamentales, como Introducción al Derecho, fue la materia que me ordenó la cabeza; la Introducción a la Filosofía que me fue muy útil, y algunas materias llamadas culturales que algunos las desprecian porque no son prácticas"<sup>8</sup>.*

<sup>8</sup> Recordemos que algunas de las asignaturas mencionadas por este egresado son, precisamente, las que en el contexto del plan de estudio analizado ocupan un lugar más bien secundario, a juzgar por el régimen de correlatividades al que están sujetas, la carga horaria que se les asigna, y según la opinión de algunos docentes y varios alumnos consultados.

*"La Facultad de Derecho está adscripta y subscripta y adherida firmemente al positivismo jurídico, estudia la ley y no los principios que son los que crearon la legislación. El alumno sale con una mentalidad absolutamente positivista, usa a la ley tanto para demorar los juicios, como para producir determinadas sentencias, y en muchos casos no la usa para hacer justicia ni para buscar la verdad. El egresado en la ley encuentra todo, entonces, cuando hay que defender a un inmoral o a un delincuente en la ley va a encontrar la defensa y por lo tanto se pervierte el sentido que tuvo hasta el propio legislador al hacer la ley. Yo le daría mucha más importancia, por lo menos en los dos primeros años de cursado, a materias que tengan un gran sentido formador, ético, axiológico, lógico, sociológico, filosófico. Primero enseñar qué es el derecho, qué valores nutren la conducta. Por ejemplo, la violación del principio de buena fe es mucho más importante que la trasgresión a una ley, ya que éste es un principio básico de convivencia. Recién cuando uno tenga solidez en estos principios estudiaría la ley ahora con un gran sentido crítico."*

El mismo profesional sostiene en otro tramo de la entrevista:

*"[...] en el mundo se enseña el derecho por medio de casos prácticos, se parte del caso práctico, lo primero es la relación humana, el conflicto entre conductas. Acá no, acá se enseña la ley, se le da una personalidad a la ley que no la tiene porque la ley es una construcción momentánea, una construcción humana tan imperfecta como cualquier edificio. Acá se enseña diciendo: ustedes son esclavos de la ley, [...] éstas son las leyes, si conoces las leyes comprendes la realidad [...] Los abogados deberían cuestionar la ley permanentemente, cuestionarla en nombre de principios fundamentales del derecho y de la convivencia."*

Los profesionales de más edad reconocen que algunos profesores les "abrieron la cabeza", entendiéndose por esto que les han proporcionado las herramientas que son indispensables para el trabajo profesional: "enseñar

*a pensar, a ubicarse, a encuadrar las cosas".* Cuestionan la idoneidad de los abogados jóvenes y atribuyen esa deficiencia a que el nivel académico de la Facultad ha decaído notablemente, cosa que, por otra parte, es mencionada también por los profesionales que han egresado más recientemente y llevan pocos años ejerciendo su profesión:

*"La Facultad de los años '50 y '60 no tiene nada que ver con la actual; en primer lugar, éramos pocos; en segundo lugar, teníamos unos profesores de primer nivel que realmente nos enseñaban lo esencial, que sabían distinguir lo principal de lo accesorio" [...] ahora cualquiera da clase, vale lo mismo la responsabilidad de un profesor titular que la de un jefe de trabajos prácticos con uno o dos años de antigüedad."*

Algunos profesionales mayores y la totalidad de los más jóvenes que participaron en nuestro estudio, reclaman una mayor enseñanza 'práctica' (aunque pareciera que no tienen muy claro, en qué consiste una enseñanza práctica), que los pongan en contacto con los 'secretos' de la profesión. Uno de nuestros entrevistados más jóvenes afirmó que a los profesores de la Facultad no les conviene dar a conocer las 'triquiñuelas' del ejercicio profesional porque ven a los estudiantes como futuros competidores en un campo de trabajo actualmente bastante saturado. Opinan, en general, que la Universidad habilita para el ejercicio profesional pero no capacita,

*"La capacitación real la obtenés en el campo de trabajo."*

*"A la salida de la Facultad uno tiene que aprender a volar, hay que hacerse."*

*"La Facultad nos da una formación demasiado académica, excesivamente teórica, que no nos pone en contacto con la realidad."*

*"Uno sale de la Facultad y no sabe para dónde agarrar."*

*"La formación empieza cuando te recibís."*

*b) Sus apreciaciones sobre el campo profesional*

La idea de que el abogado es un hombre que debe conjugar la acción y la reflexión ha sido expuesta por varios de nuestros entrevistados, con algunos matices. Pareciera que en las actuales condiciones del ejercicio profesional, en contra de lo que cabría suponer de acuerdo al estereotipo del campo profesional que hemos presentado al comienzo, la actividad intelectual pasa a un segundo plano, y el éxito en la tarea depende mucho de la capacidad del abogado para poner en juego otro tipo de estrategias y habilidades. Varios de los profesionales que han montado un estudio privado y se dedican fundamentalmente al litigio insisten en que para salir adelante hay que *'moverse'*; uno de nuestros entrevistados llegó a decir que los *"juicios se ganan el 90% con los pies y el 10% con la cabeza."*

Sin embargo, para una profesión cuyo ejercicio se funda en el trabajo intelectual, es obvio que resulta indispensable no solamente el dominio del conocimiento especializado, sino también poseer una particular capacidad para pensar lógicamente y expresarse con claridad. Los profesionales consultados reconocen que una sólida formación general y una estricta disciplina intelectual allana el camino, pero la mayoría considera que la experiencia es lo fundamental, y ella se adquiere *"andando los tribunales"*, no en la Facultad. También algunos profesores admiten, como hemos visto, que la *'práctica'* no se enseña, se adquiere mediante el ejercicio concreto de la profesión.

Casi sin excepción, los profesionales consultados asocian su profesión con la estructura del poder. Son plenamente conscientes de que la abogacía no solamente abre una gran cantidad de perspectivas en el campo laboral (mencionan el estudio privado, las empresas de todo tipo, los bancos, la administración pública, la política), sino que el abogado tiene en sus manos un arma poderosa para intervenir en la vida de las personas y en el funcionamiento de las instituciones. Hay expresiones muy elocuentes en este sentido:

*"Es una profesión que si uno no la maneja éticamente, es muy poderosa, es un cañón muy grande, una pistola que si uno la usa*

*en beneficio propio y en beneficio del que se le ponga adelante, es pesada."*

*"El filósofo es un tipo que piensa, escribe, da clases, a vos te gusta o no, pero no le dejas tu vida, tu patrimonio, tu libertad, como al abogado."*

*"La abogacía es una cuestión de poder, los abogados tienen una relación directa con el poder: los legisladores, los que hacen la ley son abogados, el poder judicial que hace cumplir la ley está integrado por abogados, y el poder ejecutivo también está lleno de abogados."*

A pesar de ello, más de un abogado siente que su profesión es muy ingrata,

*"Cuando uno gana, ganó el cliente y cuando pierde uno, el inútil es uno que no supo llevar bien las cosas y no se dan cuenta que el que resuelve es un tipo de afuera que es ajeno a la causa y la ve con otros ojos."*

*"El preso cuando sale en libertad es gracias a Dios y cuando lo condenan es culpa del abogado."*

*"El abogado es un profesional controlado por otros: por el abogado de la otra parte, por el juez, por el cliente, por el colegio profesional [ . . ]."*

Los entrevistados coinciden en considerarse miembros de una profesión liberal, pero en la mayoría está presente la idea de que en la actualidad esta imagen se está debilitando y que se abren nuevos campos laborales en los que los abogados pueden trabajar en relación de dependencia. Algunos consideran que, dada la complejidad que han adquirido las relaciones sociales e institucionales, la diversificación de las estructuras sociales y la regulación de las actividades, todas las organizaciones (empresariales, gremiales, de servicios, de asistencia a la comunidad, etc.) deberían contar de manera permanente con el asesoramiento de los abogados. Un entrevistado afirma que

*"Quizás tendría que cambiar el sistema de trabajo y las mutuales tendrían que incorporar a nosotros para que hagamos el asesoramiento previo, así se evitarían muchos problemas. Uno saca una orden para un médico, para un odontólogo, para un psicólogo, pero nadie saca una orden para ir a consultar a un abogado cuando tiene un conflicto."*

Sin embargo, en el ámbito del ejercicio liberal de la profesión, muchos entrevistados opinan que el abogado es consultado cuando no hay otra alternativa, es un profesional

*"[...] que inspira más miedo que respeto."*

*"El abogado es sinónimo de acción judicial en ciernes, antes de verlo como la posibilidad de una persona que puede, a través de su trabajo, de su profesionalidad, de las herramientas que maneja, ser un vehículo para arrimar a las partes."*

La paulatina institucionalización de formas alternativas de dirimir los conflictos, como la mediación, el arbitraje y la negociación, abre nuevas perspectivas para el accionar de los abogados y en esto coinciden los entrevistados, aunque casi todos confiesan que no tienen formación para desempeñarse en estas funciones y tampoco han tenido oportunidad de adquirir experiencia para ello mediante el ejercicio profesional.

Curiosamente, ninguno de los entrevistados se autodefine como 'intérprete' de la ley. Se consideran a sí mismos como especialistas en el conocimiento de la ley y el derecho o como auxiliares de la justicia.

*"Los abogados somos auxiliares de la justicia, somos vehiculizadores, procuramos que se realice, la demandamos, la invocamos cuando ejercemos."*

Junto a esta apreciación se advierte una actitud crítica frente al funcionamiento de la justicia y el desempeño de los jueces; coinciden en que lo legal no es sinónimo de lo justo, hay leyes injustas.

La división del trabajo en el campo jurídico general, según el análisis que hace Bourdieu, se manifiesta en antagonismos marcados entre los profesionales que desempeñan diferentes funciones. En este sentido, la rivalidad y en ocasiones la hostilidad, entre jueces y abogados litigantes, y entre éstos y los abogados que son empleados de los tribunales, es notable. En algunos casos da la impresión de que se trata de dos 'bandos' opuestos. Para los primeros, los jueces no comprenden que

*"Uno tiene que estar en el Estudio atendiendo el llanto de la gente, porque como el abogado tiene mala fama, porque siempre está en cosas donde hay conflicto; siempre uno está manejando cosas en donde puede haber una cuota de falta de ética o de incumplimiento. Siempre uno está en una profesión sospechada socialmente [...] en los tribunales los plazos se miden por tiempos bíblicos, porque los plazos son para el litigante, no para los jueces."*

Un abogado joven, que recién se inicia en la profesión, sostiene:

*"Para nosotros, los que tenemos que litigar, los abogados que trabajan en tribunales son todos unos vagos, y nosotros para ellos somos todos unos caraduras."*

*"El que está en tribunales tiene estabilidad, sabe que tiene seis horas de aburrimiento permanente o picotea algo para aprender; el resto del tiempo hace lo que quiere. El abogado litigante tiene que estar cumpliendo, moviéndose permanentemente."*

Juicios similares se observan en todas las entrevistas. Por su parte, los entrevistados que trabajan en tribunales confirman esta percepción; en diferentes términos afirman que a los litigantes solamente les interesa ganar dinero y que no tienen escrúpulos con tal de conseguir este objetivo. Varios abogados litigantes objetan la forma en que los jueces acceden a su cargo y atribuyen las fallas de la justicia al criterio de designación de los magistrados, fundado más en la vinculación con el poder político, que en la idoneidad para desempeñar la función. Esto no impide que muchos

entrevistados que emitieron este juicio reconozcan también la existencia de jueces cuya conducta es irreprochable, pero no es el caso de la mayoría. Algunos confían en que el funcionamiento del Consejo de la Magistratura contribuya a corregir esta deficiencia.

Parece interesante destacar algo que nos llamó la atención al analizar el contenido de las entrevistas. La gran mayoría de los profesionales consultados afirma que su intención no era seguir la carrera de abogacía, que optaron por ella por descarte o porque era la más afín a sus intereses específicos en el ámbito de la Universidad Nacional. Los intereses que menciona este grupo de profesionales están siempre ligados a una inquietud por las cuestiones sociales, la vocación política y, en un caso, la diplomacia. Esto parece coincidir con la percepción que tienen los profesores sobre los estudiantes de la carrera. Tal como vimos antes, muchos profesores tienen la impresión de que sus alumnos siguieron la carrera por motivos que nada tienen que ver con la vocación por la abogacía.

### Conclusiones

El análisis de las opiniones de quienes son los protagonistas de la relación educativa y de quienes, como egresados de la carrera pueden evaluar su experiencia previa en ella desde la perspectiva del ejercicio profesional, nos permite observar el proceso socializador desde otros ángulos.

Nuevos datos sobre el mismo fenómeno analizado, obtenidos utilizando técnicas e instrumentos de recolección distintos a la observación etnográfica de clases y al análisis documental, nos sirven para comparar y completar nuestros hallazgos y conclusiones previos, a la vez que aportan nuevo material para confirmar o refutar, a partir de ellos, algunas interpretaciones realizadas en base a otras fuentes y explorar sobre los significados de nuestras observaciones.

Al respecto, detectamos un alto grado de coincidencia entre los resultados obtenidos utilizando técnicas metodológicas combinadas y complementarias, tanto en lo que hace al currículum, como a la pedagogía y la evaluación. Las referencias a los conocimientos que se transmi-

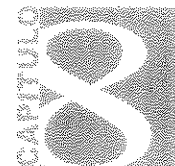
ten, la comunicación y el estilo de relación que los docentes y los alumnos mantienen entre sí, el perfil de egresado que se logra y las prácticas evaluativas de la enseñanza-aprendizaje, reafirman el alto grado de coherencia y homogeneidad ya observados en las prácticas vigentes en la carrera de abogacía.

No menos importante resulta la confirmación de los contenidos ausentes: de lo que no se enseña y de las habilidades y actitudes que no se desarrollan. En particular, es destacable la brecha existente entre la formación jurídica que se recibe y las exigencias que plantea la práctica profesional.

Otro aspecto que aparece con fuerza es la débil clasificación existente entre el campo académico y el campo profesional, dado el alto grado de penetración y presencia que éste tiene en aquél.

Para concluir, nos parece interesante destacar la especial relevancia que los aspectos éticos tienen, tanto en las prácticas pedagógicas, como en el ejercicio profesional. Este tema no fue explorado en nuestra investigación, por no haber sido tomado como objeto específico de estudio. Sin embargo, en nuestras observaciones, una y otra vez, la dimensión ética emerge como un aspecto problemático, bien sea como material ausente o marginal en los conocimientos que se transmiten y en las habilidades y actitudes que se desarrollan en la carrera, bien sea como un aspecto conflictivo al momento de la evaluación y, sobre todo, como un elemento de tensión en el ejercicio de la profesión. Si bien los datos con que contamos no nos permiten profundizar sobre este tema, queremos destacarlo, por constituir una dimensión central de los distintos modelos jurídicos, al ser la justicia y la equidad valores inherentes al derecho y su aplicación. Esta dimensión adquiere especial trascendencia en el discurso iuspositivista, dada su particular forma de definir y ver la relación entre las normas jurídicas y los valores.

Las consecuencias éticas de las prácticas profesionales que se generan a partir de la presencia dominante de ese modelo constituyen, sin lugar a dudas, un área de investigación muy significativa, cuyo abordaje puede constituir el objeto específico de futuras investigaciones sociológicas.



## El mensaje educativo y su impacto en la conciencia del sujeto

En capítulos anteriores hemos analizado diferentes aspectos del mensaje educativo, concretamente, los que se expresan en las prácticas de organización de la institución, el currículum y las prácticas pedagógicas. Nuestro propósito en el presente capítulo es más abarcativo y, si se quiere, más ambicioso, ya que apunta a descubrir cuál es el posible impacto de dicho mensaje sobre la conciencia del sujeto que está siendo socializado en la institución. Nos interesa reflexionar sobre el tipo de identidad profesional que desarrolla el alumno a partir de su exposición al 'código del conocimiento educacional' propio de la carrera.

Nuestro interés por este aspecto deviene de la hipótesis de Bernstein que sostiene que la socialización en un código actúa sobre la conciencia del sujeto y desarrolla en él un tipo de identidad particular, que es tanto más diferenciada y específica, cuanto más fuertes son la 'clasificación' y el 'enmarcamiento' inherentes al discurso pedagógico. Recordemos que el código de conocimiento educacional de la carrera es un principio regulador de las prácticas de quienes participan en ella, que se adquiere tácitamente durante el proceso de socialización y traduce la distribución del poder y los principios de control que gobiernan la institución educativa. El 'código', como es un principio regulador, supone la existencia de 'reglas'<sup>1</sup> y son estas 'reglas' las que otorgan a la carrera de abogacía su fisonomía particular, aquello que la distingue de otras del mismo tipo y diferencia de igual modo a sus principales agentes, los alumnos y los docentes. La vigencia de las prácticas consolida las reglas y éstas, a su vez, refuerzan las prácticas. En consecuencia, el proceso de socialización es fuertemente reproductor del código, aunque ello no cierra totalmente la posibilidad del

<sup>1</sup> Se trata de las 'reglas de reconocimiento' y las 'reglas de realización'; las primeras permiten seleccionar el significado relevante en un contexto dado, las segundas permiten producir la conducta considerada legítima en ese contexto.

cambio, dado que el discurso pedagógico, al ser un principio recontextualizador de prácticas y discursos, permite una brecha discursiva que da lugar a la incorporación de nuevos significados y otras conductas.

Asimismo, hemos visto con Bernstein que las prácticas organizacionales constituyen el contexto de la transmisión cultural; desde este punto de vista, pueden ser consideradas como una de las formas de realización del discurso pedagógico. Los significados son relevantes y las realizaciones son legítimas según el contexto. El proceso de socialización apunta a que el individuo que está siendo socializado logre identificar los significados relevantes en ese contexto y pueda producir la conducta adecuada al mismo. En otras palabras, tal como lo señalamos antes, la socialización implica el aprendizaje del 'código' propio de la institución y las reglas inherentes a él.

El alumno de abogacía está siendo socializado para ejercer una profesión; ello hace que el proceso de socialización adquiera un significado especial, y algunas de sus características una relevancia particular. Por una parte, es importante precisar el contenido del mensaje y señalar la existencia en él de elementos que son 'pensables' (admitidos, legítimos) y de otros que son definidos como 'impensables' (silenciados, ausentes) en la institución educativa. Por otra, dado que la socialización es un proceso que persigue el desarrollo de competencias específicas, para ser eficaz necesita garantizar algunas condiciones en relación a las prácticas pedagógicas concretas, y no sólo respecto al contenido del mensaje. Por último, es un proceso básicamente educativo, y en este sentido, implica el cambio de la conducta en una dirección determinada que responde a los contenidos 'regulativos' (valores, actitudes) vigentes en la institución.

Las reglas inherentes a lo jurídicamente 'pensable' e 'impensable' que se infieren del discurso pedagógico dominante son descriptas en este capítulo con cierto grado de abstracción, por ser ésta una característica propia de los códigos. A partir del conjunto de observaciones empíricas expuestas en los capítulos anteriores, intentamos sintetizar los rasgos más típicos del mensaje socializador analizado, mediante la eliminación de aspectos y modalidades idiosincrásicos que marcan diferencias entre las

clases de los profesores y algunas materias y programas. Nos guía en esta tarea, la intención de destacar lo dominante del discurso pedagógico vigente en la institución; ello se ha visto facilitado por el alto grado de homogeneidad interna detectado en dicho discurso.

Cuando el proceso de socialización es eficaz, es decir, cuando se incorporan efectivamente los significados vigentes en la institución, los estudiantes no sólo adquieren competencias específicas, sino que desarrollan a la par una cosmovisión, una manera especializada de ver al mundo y a sí mismos, es decir, una nueva forma de conciencia. Sin embargo, no siempre la socialización es exitosa y nunca sus resultados son totalmente homogéneos. Las razones de esto son diversas: el mensaje puede ser incoherente, inconsistente y/o contradictorio; la exposición al mensaje puede ser limitada en el tiempo (un alumno que desarrolla la carrera en calidad de "regular" no es lo mismo que lo hace como "libre"); el receptor del mensaje puede resistir, rechazar o redefinirlo y, además, posee características idiosincrásicas particulares que lo "filtran" de múltiples maneras.

Si bien la complejidad del proceso que estamos analizando elimina la posibilidad de arribar a conclusiones simplistas y deterministas, el alto grado de consistencia observado en el mensaje y las prácticas de la carrera de abogacía, tanto de docentes como de alumnos, permite afirmar que más allá de las críticas de que es objeto desde el punto de vista instruccional, la carrera es exitosa desde el punto de vista regulativo, es decir, como formadora de un tipo de conciencia e identidad particular.

Definir los rasgos de la identidad profesional adquirida por los egresados de la carrera de abogacía, es decir, la transformación operada a nivel del sujeto, como resultado del específico proceso de socialización que se desarrolla en la misma, significaría ampliar los objetivos de esta etapa de nuestra investigación. Por el momento, nos centramos en el mensaje socializador que se transmite y reproduce en el interior de la institución educativa, a partir del cual inferimos algunos resultados previsibles del proceso de socialización en términos de conciencia subjetiva. En las sucesivas etapas de su ejercicio profesional cada egresado estará expues-

lo a nuevas experiencias socializadoras que completarán el proceso de transformación de su conciencia e identidad.

Nuestro análisis no implica una evaluación del desempeño de docentes y estudiantes, o de los resultados del proceso de enseñanza. Nos parece importante reiterar nuestra intención de aportar información empíricamente fundada, desde una perspectiva sociológica externa a los campos jurídico y pedagógico, para profundizar en la comprensión de procesos sociales complejos, que generalmente permanecen ocultos para los actores involucrados.

### 1. Socialización profesional y conciencia

El proceso de formación profesional, cualquiera sea el área de que se trate, podría encuadrarse en lo que Berger y Luckmann (1968) definen como socialización secundaria, es decir, un proceso de internalización de 'submundos institucionales'<sup>2</sup> o basados en instituciones, cuyo alcance y carácter se determina por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento especializado. Supone el aprendizaje de roles específicos, lo que implica

[...] la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren 'comprensiones tácitas', evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos." (Berger y Luckmann 1968, p. 175)

Estos submundos institucionales constituyen realidades coherentes, caracterizadas por componentes cognitivos, normativos y afectivos que, si el proceso es exitoso, son internalizadas y experimentadas como tales por el sujeto, llegando a formar parte de su conciencia. La internalización involucra, por tanto, una identificación subjetiva con el rol y las normas inherentes a él. Esto se traduce en 'maneras de ser, de pensar y de actuar' comunes a todos los que han sido 'objeto' de las mismas experiencias de

2. La idea de 'submundos institucionales' no tiene carácter peyorativo, alude a conjuntos normativos correspondientes a sectores especializados de la vida social.

aprendizaje y, en consecuencia, logran manejar el mismo 'código'. Como hemos dicho antes, el mensaje inherentes al código educacional (*curriculum*, pedagogía y evaluación) se condensa en el 'discurso pedagógico' de la institución, con sus dos componentes, los instruccionales y los regulativos. El discurso instruccional comprende los aspectos cognitivos y técnicos del rol; el regulativo integra los aspectos normativos y afectivos (Bernstein, 1990, 1993, 1998). El éxito del proceso de socialización, que se traduce en la incorporación de los significados apropiados y la producción de la conducta esperada supone, en suma, la identificación subjetiva con el rol profesional. El mantenimiento de esta identidad depende, básicamente, de la coherencia del discurso y la continuidad de las relaciones sociales dentro del campo semántico de que se trate.

Planteadas de esta manera, la estructura de la socialización profesional no implica un mero conjunto de roles, sino más bien una serie de relaciones sociales reguladas por el 'código', mediante las cuales se produce la incorporación subjetiva de una realidad social objetiva: esta incorporación lleva consigo la autoidentificación con el campo profesional y junto a ello, una determinada manera de definir la realidad por parte del sujeto; implica crear en éste, mediante una acción coherente, regular y duradera, una disposición general del espíritu y de la voluntad que le hagan ver las cosas bajo una luz determinada (Durkheim, 1992). Dicho en otros términos, la socialización en el 'código' dominante afecta las estructuras mentales y conduce a la adquisición de una conciencia de pertenencia a un grupo determinado con el que se comparte la particular configuración de esas estructuras (Bernstein, 1977). En este sentido puede decirse que los códigos son dispositivos de reproducción cultural que cumplen su cometido mediante la 'clasificación' y el 'enmarcamiento', principios que permanecen activos durante todo el proceso de socialización (Díaz 1985).

Aplicado lo dicho anteriormente al caso que nos ocupa, podemos afirmar que el proceso de formación del abogado (proceso de socialización secundaria en términos de Berger y Luckmann) juega un rol crucial desde el punto de vista del campo profesional, no solamente porque controla el acceso a éste, sino básicamente porque define, en gran parte, el carácter de la profesión, la manera en que se la ejerce y, en última instancia, la orien-

tación general del derecho. El carácter reproductor de la socialización en la institución educativa crea las condiciones para consolidar las prácticas dominantes y regular la incorporación de prácticas nuevas. Los contenidos curriculares los métodos de enseñanza y evaluación, la relación pedagógica entre docentes y alumnos, la organización institucional, las tradiciones académicas, los ritos de la institución, etc., son factores claves en la definición de las técnicas y las perspectivas que los abogados aportan al ejercicio profesional y contribuyen a definir muchas de las características del derecho. Nonet y Carlin (1979, p.519) sostienen que la formación jurídica puede, también, convertirse en fuente del derecho:

"[...] por el hecho de ordenar las materias jurídicas con fines pedagógicos, el derecho se divide en ramas y éstas se organizan en torno a principios rectores. Las instituciones del derecho romano fueron, al principio, instrumentos puramente pedagógicos; pero, al sistematizar los principios del derecho romano, iniciaron un movimiento hacia la codificación y se convirtieron en una fuente autorizada del *Corpus juris civilis*. Así, pues, en el proceso de enseñarlo, se da al derecho una estructura que refleja los cambios de énfasis del derecho positivo y las necesidades de quienes practican la profesión. Pero esta estructura también proporciona ideas y perspectivas que pueden influir en la capacidad del derecho para hacer frente al cambio social."

Los mismos autores afirman, por otra parte, que todavía más importante para el orden jurídico es el cometido de la formación jurídica de proporcionar a los juristas métodos peculiares de análisis y razonamiento. Por ejemplo,

"[...] el método de casos prácticos que se sigue en las Facultades de Derecho norteamericanas puede ser especialmente adecuado para impartir esas técnicas. Pero también puede contribuir a crear una perspectiva en la que el derecho aparece más como un producto de controversias que como un medio de ampliar valores. Aún más grave resulta que, al identificar la misión principal de la ley con la solución de litigios, pueda formarse una concepción

restringida de lo jurídico, desviándose la atención de la variedad de formas y situaciones en las que puede surgir y ser administrado el derecho. Además, al enfocar las decisiones en forma empírica, el sistema de casos prácticos da una excesiva importancia a la función judicial descuidando la legislación y las decisiones administrativas. De esta forma puede limitar la formación jurídica para preparar juristas en una época como la actual, en la que el papel del derecho está rebasando sus confines tradicionales."

De igual modo, podría afirmarse que la clase magistral, método de enseñanza dominante en la carreras de abogacía, por una vía distinta al método de caso, estaría contribuyendo a transmitir una visión igualmente limitada y litigiosa de lo jurídico. En ambas modalidades al resaltarse el aspecto controversial de las relaciones reguladas por el derecho, se oscurece su función preventiva de conflictos y la posibilidad de resolución de éstos por otros medios que no sean litigiosos. Por otra parte, la clase magistral dominada por una visión formalista y legalista del derecho, al centrarse en la enseñanza de la ley vigente descuida la importancia que las decisiones judiciales y administrativas tienen en la configuración del fenómeno jurídico, y desatiende al mismo tiempo el desarrollo diversificado de habilidades y destrezas.

## 2. La formación especializada, un componente central de la profesión

Tal como sostiene Weber, una profesión es una 'vocación', no se hereda como un destino, sino que es algo que se desea y se asume voluntariamente como tarea, un compromiso que afecta la totalidad de la vida de un individuo. Para la sociología clásica, una profesión se define como el conjunto de actividades que realiza un grupo de personas especialmente capacitadas para ello, esto es, que han adquirido mediante un proceso educativo formal las competencias específicas para llevar a cabo esas actividades.

Así, el proceso educativo apunta a desarrollar una doble competencia: científica y práctica. La primera implica conocimientos especializados; la segunda, habilidades especiales que se traducen en maneras de resolver los problemas que plantea el desempeño profesional. Para ingre-

sar en el campo profesional se requiere algún tipo de certificación que acredite que el candidato está debidamente capacitado, es decir, que posee las competencias específicas consideradas necesarias para realizar las tareas inherentes a la profesión. En las sociedades modernas son las Universidades las encargadas de 'formar' al futuro profesional en las competencias de que se trate, y de otorgar la certificación correspondiente a quienes pueden dar cuenta de que las poseen. Los docentes juegan en esto un papel central, ya que son ellos los encargados directos de dar constancia pública de la adquisición de dichas competencias. En virtud de ello, estas instituciones y sus profesores ejercen un cierto control sobre el ingreso a un campo profesional y son los responsables, en última instancia, de garantizar y certificar la idoneidad de sus integrantes para desempeñar las actividades que les competen. De lo dicho se desprende que si se pretende un cambio en el derecho y en las maneras de ejercer el derecho, no es posible obviar la acción de las instituciones de educación superior.

Como resultado de la posesión de competencias específicas, el profesional establece un tipo particular de relación con su cliente. Por definición, se trata de una relación asimétrica en la cual el profesional ejerce un determinado dominio<sup>3</sup> sobre el cliente. La institucionalización de este tipo de relaciones de intercambio exige, necesariamente, que el profesional obedezca a un código de ética, que se rija por una deontología especial. Si esto no ocurre, se pone en riesgo la seguridad del cliente y la función social de la profesión. Para evitar tales riesgos, por lo general, la tutela de la 'ética profesional' está a cargo de organizaciones especiales, tales como los colegios profesionales.

Se podría agregar, por último, que el profesional, a diferencia de quien no lo es, goza de cierta autonomía, lo cual le permite actuar con relativa independencia no solamente con respecto al cliente, sino también frente a las autoridades políticas o el personal jerárquico de la administración pública o privada que contrata sus servicios. La opinión del profesional es la de un experto, la de alguien que está autorizado para intervenir en cuestiones de su competencia, y no puede ser cuestionada por el lego.

<sup>3</sup> El término dominio se usa aquí en el sentido que le da Max Weber, es decir, como la posibilidad que tiene el dominador de obtener obediencia, gracias a la legitimidad que el dominado otorga al mandato del dominador (en nuestro caso, el profesional tiene autoridad sobre el cliente).

### 3. Una descripción sociológica de la profesión jurídica

#### 3.1 Características propias

Los rasgos mencionados anteriormente también valen para la abogacía, una profesión liberal cuyo carácter de tal pocos se atreverían a cuestionar hoy. La profesión jurídica, como la designan Nonet y Carlin (1979, p. 517),

"[...] abarca a todos aquellos que, por razón de su competencia en cuestiones de derecho, asumen una determinada responsabilidad en la administración de un ordenamiento jurídico. La naturaleza y alcance de esa responsabilidad puede variar y puede desplegarse en diversos papeles sociales: jueces, abogados, asesores, procuradores, profesores, peritos."

Cada uno de estos papeles entraña una aplicación particular de esa competencia general. Así, el juez es el encargado de adoptar decisiones investidas de autoridad en cuestiones de poder y responsabilidad a la luz de la ley y los principios jurídicos. El abogado litigante, como representante legal en un proceso judicial, desempeña la función de presionar por el reconocimiento oficial de pretensiones jurídicas contrapuestas. El abogado puede asumir también otras funciones, como las de mediador, árbitro o negociador, si se trata de evitar la instancia judicial; o puede intervenir en la creación del derecho, cuando actúa políticamente y forma parte del poder legislativo. El asesor jurídico cumple la función de contribuir a la solución de los problemas sociales y humanos y al mismo tiempo la de preservar los ideales del orden jurídico. El jurista, por su parte, es el encargado del análisis y la crítica sistemática de la ley, la jurisprudencia y la misma doctrina.

Esta diversidad de funciones, correspondientes a "agentes que se ganan la vida mediante la producción y venta de recursos jurídicos" (Bourdieu 2000, p.167), determina al interior del campo profesional divisiones marcadas y, con frecuencia, una fuerte rivalidad entre abogados que desempeñan distintas funciones, siendo una de las más

notables la que se da entre los jueces (y miembros del poder judicial en general) y los abogados litigantes. Los propios actores del campo jurídico son conscientes de este antagonismo y reconocen que, en más de una ocasión, sus respectivas decisiones y acciones se fundan en los juicios previos que cada uno de los 'bandos' tiene acerca del otro.

Bourdieu (2000, p.168) señala otro antagonismo estructural entre diversas posiciones en el campo jurídico, derivado de la división del trabajo al interior de dicho campo: el que se da entre los 'teóricos' del derecho, dedicados a la pura construcción doctrinal, y los 'prácticos', preocupados por la aplicación de la ley.

"Es este antagonismo el que se encuentra también en los orígenes de una lucha simbólica permanente en la que se enfrentan definiciones diferentes del trabajo jurídico como interpretaciones autorizadas de los textos canónicos."

Unos y otros son intérpretes socialmente autorizados de la ley, rasgo que constituye el carácter distintivo de la profesión, pero su interpretación apunta en direcciones diferentes. Los teóricos buscan la elaboración puramente teórica de la doctrina, y son los profesores los representantes más genuinos de este grupo; ellos tienen a su cargo la enseñanza de las normas vigentes, bajo una forma normalizada y formalizada. En otra posición están quienes buscan la valoración práctica de los casos particulares, lo que se traduce en un cuerpo de jurisprudencia construido por los jueces. A ellos, dice Bourdieu, se agregan los abogados litigantes, que ponen toda su competencia jurídica al servicio de su clientela y organizan innumerables estrategias gracias a las cuales se pueden anular los efectos de la ley.

"El antagonismo entre los detentadores de los diferentes tipos de capital jurídico, que usan intereses y visiones muy diferentes de su trabajo específico de interpretación, no excluye la complementariedad de sus funciones y de hecho, sirve como base de una forma sutil de división del trabajo de dominación simbólica en la cual los adversarios, objetivamente cómplices, se ayudan mutuamente." (p.172)

Bourdieu sostiene más adelante que

"[...] La interpretación causa una *historización de la norma* al adaptar las fuentes a las circunstancias nuevas, descubriendo en ellas las posibilidades inéditas y dejando a un lado aquello que está sobrepasado o caduco. Dada la extraordinaria elasticidad de los textos, que llega incluso a la completa indeterminación o ambigüedad, la operación hermenéutica de *declaratio* dispone de una considerable libertad. No es extraño que el derecho, instrumento dócil, adaptable, ágil, polimorfo, sea en la práctica dirigido para que contribuya a racionalizar *ex post* decisiones en las que no tuvo parte alguna. Los profesores de derecho y los jueces disponen todos, aunque en grados muy distintos, del poder de explotar la polisemia o la anfibia de las fórmulas jurídicas recurriendo sea a la *restrictio*, proceso necesario para no aplicar una ley que entendida literalmente debería ser aplicada, sea a la *extensio*, procedimiento que permite aplicar una ley que entendida literalmente debería no serlo, o también porque todavía recurren a todas las técnicas que, como la analogía, como la distinción entre la letra y el espíritu, etc., tienden a extraer el partido máximo de la elasticidad de la ley e incluso de sus contradicciones, sus ambigüedades y sus lagunas." (pp.178-179)

Los profesionales del derecho, al margen de las divisiones y los antagonismos que señala Bourdieu, tienen un rasgo común que los caracteriza: un estilo de lenguaje particular, cuyo efecto práctico es dotar a las expresiones jurídicas de un elevado grado de neutralidad y universalidad. El efecto de apriorización que se inscribe en la lógica de funcionamiento del campo jurídico, dice el sociólogo francés (Bourdieu 2000),

"[...] se revela con toda claridad en el lenguaje jurídico que combinando elementos directamente tomados del lenguaje común y elementos extraños a su sistema, impregna todas sus manifestaciones de una retórica de impersonalidad y de neutralidad. La mayoría de los procesos lingüísticos característicos del lenguaje jurídico contribuyen para producir dos efectos mayores en la práctica.

Uno, el efecto de *neutralización*, que se obtiene mediante el conjunto de rasgos sintácticos en los que hay una predominancia de las construcciones pasivas y giros impersonales, adecuados para resaltar la impersonalidad de la enunciación normativa y para constituir al enunciante en sujeto universal, a la vez imparcial y objetivo. Otro, el *efecto de universalización*, que se obtiene mediante diferentes procedimientos convergentes, como el recurso sistemático al modo indicativo para enunciar las normas, el empleo de verbos constativos en tercera persona del singular del presente o del pasado compuesto que expresan un modo perfecto ('acepta', 'confiesa', 'se compromete', 'ha declarado', etc.) adecuado para la retórica del dictado oficial y del proceso verbal; el uso del indefinido ('se compromete a...') y del presente intemporal (o del futuro jurídico), adecuados para expresar la generalidad y la omnitemporalidad de la norma jurídica; la referencia a valores trans-subjetivos que presuponen la existencia de un consenso ético [...] y el recurso a fórmulas lapidarias y a formas fijas que dejan poco lugar a las variaciones individuales." (pp.165-166)

Lo afirmado por Bourdieu es particularmente cierto con respecto al positivismo jurídico. Como hemos visto en capítulos anteriores, la neutralidad y la universalidad son rasgos típicos de este modelo de pensamiento, que lo distingue de otros, como por ejemplo, del historicismo y el realismo jurídicos. El formalismo y abstracción del derecho sostenidos por el iuspositivismo requiere de un lenguaje ajustado a tales rasgos. Es el carácter dominante de este modelo, en particular en los países de Europa Continental, cuyos sistemas jurídicos son posiblemente los que Bourdieu tiene en mente, lo que valida las afirmaciones de este autor. Esto es particularmente cierto cuando se refiere a los efectos del lenguaje jurídico.

Otro aspecto que identifica a los profesionales del derecho es la vinculación directa que existe entre su actividad y el conflicto. En la práctica, es la existencia del conflicto, la lucha entre intereses antagónicos, lo que justifica la actuación del abogado. Su especialidad consiste en traducir los conflictos en formas jurídicas codificadas y procurarles una reso-

lución que es reconocida socialmente como imparcial por estar fundada en un sistema de reglas que se encuentran por encima de los enfrentamientos particulares. Para Bourdieu (2000),

"[...] el campo judicial es el espacio organizado en el que y por el que se opera la transmutación de un conflicto directo entre las partes directamente interesadas en un debate jurídicamente reglado entre profesionales actuantes en representación de sus clientes. Estos profesionales tienen en común conocer y reconocer la regla del juego jurídico, es decir las reglas escritas y no escritas del campo, aquellas reglas que es necesario conocer para triunfar contra la letra de la ley." (pp.185-186)

Es probablemente la existencia de estas 'reglas' del campo, cuya legitimidad cuestiona el lego aunque no las conozca ni comprenda totalmente, lo que lleva a asociar al abogado con un personaje inquietante, muchas veces peligroso, cuya actuación es conveniente evitar siempre que sea posible. Sin duda, toda profesión tiene un lado oscuro, pero en el caso particular de la abogacía las connotaciones negativas están muy arraigadas en el imaginario colectivo y tienen un peso considerable en la manera en que estos profesionales se autodefinen como grupo social.

Por último, un elemento fundamental de las profesiones jurídicas es su vinculación con los campos del poder político, económico y social. Sabemos que toda la vida en sociedad está regida por normas. El derecho consagra el orden social definido por el Estado y al mismo tiempo garantiza su continuidad. La condición de 'experto de la ley' coloca al profesional del derecho en una situación privilegiada para intervenir de manera directa, y desde diferentes posiciones, en la regulación de las relaciones interpersonales y en la reproducción del sistema de dominación propio de una sociedad. El abogado constituye una pieza clave en el conjunto de las estructuras de poder; su trabajo lo ubica en el núcleo del control social: creación, interpretación y aplicación de la ley. No es casual que él sea el único profesional que está habilitado en la práctica (y capacitado, al menos desde el punto de vista formal) para desempeñarse en uno de los poderes del Estado, el judicial, y que además participa activamente en los

otros dos. Esta vinculación con el poder pone muchas veces en peligro la autonomía del campo profesional y atenta con frecuencia contra la integridad del derecho. Está en manos del abogado evitar esos riesgos, manteniendo un necesario equilibrio entre la fidelidad a la imparcialidad y la razón -notas distintivas de la racionalidad jurídica- y la respuesta a los intereses políticos, económicos o sociales de los grupos dominantes.

### 3.2 Lo jurídicamente 'pensable': orden y coherencia

Tal como lo afirmáramos en el capítulo II, en la enseñanza jurídica las competencias profesionales se basan en reglas implícitas y explícitas que fijan tanto lo 'pensable', como lo 'impensable' desde el punto de vista jurídico. ¿Cuáles son algunas de estas reglas a las que los alumnos de abogacía se ven expuestos de manera habitual?

- a. Una regla básica que define lo jurídicamente 'pensable' es aquella que sostiene *que el derecho es un sistema normativo que refleja y genera orden*, concepción que enfatiza la unidad, armonía y coherencia interna del derecho, cuyas contradicciones son salvables o remediadas por la lógica y la interpretación. Esta postura tiene consecuencias ontológicas y axiológicas importantes. Al sistema jurídico se le adscribe una entidad objetiva y supraindividual, lo que implica no sólo que dicho orden *existe* (preexiste al individuo y se mantiene más allá de él) como algo "dado" con un alto grado de integración, sino que el mismo *debe ser* mantenido como tal. Ella constituye una de las reglas fundamentales de una conciencia jurídica dominante y una creencia que resulta básica para desarrollar un compromiso profesional estable y sólido. La ontología y la axiología jurídicas fundadas en el objetivismo tienen varias consecuencias que pueden pensarse como reglas derivadas.
- b. De acuerdo al discurso dominante resulta 'pensable' *que el fenómeno jurídico se reduzca al derecho y éste a la legalidad vigente*. El alumno incorpora tempranamente como regla que estos textos son los centrales y que su éxito o fracaso en la carrera dependerá, en gran medida (aunque no exclusivamente), del dominio que

tenga de los mismos y de su habilidad para expresarlos, sobre todo en la instancia de evaluación de su aprendizaje. La visión de lo jurídico que se transmite e incorpora es marcadamente unidimensional y resistente a la incorporación de otras perspectivas de conocimiento que permitan una mirada multidimensional del mismo. Se entiende que el material constitutivo del orden normativo son los textos legales y las interpretaciones que de ellos realizan los juristas doctrinarios y los jueces a través de las reglas de la hermenéutica jurídica. Implícitamente, la estabilidad, articulación, unidad y coherencia de ese orden depende del manejo del lenguaje especializado del derecho, de su estructura lógica y de la estabilidad de sus significados. Desde el punto de vista del discurso jurídico dominante ello no significa admitir que el derecho sea un objeto socialmente construido y en consecuencia de-construible. Para reafirmar el supuesto ontológico objetivista, los docentes utilizan de manera recurrente al menos tres recursos. El primero consiste en aislar el texto jurídico, manteniendo una fuerte demarcación entre su campo de conocimiento y otros campos de conocimiento especializado y en particular del conocimiento vulgar. Ello se logra, en parte, generando y reproduciendo un lenguaje técnico y un estilo hermético y formal para expresarlo. Un segundo recurso consiste en no destacar, o en todo caso, disimular la historicidad del derecho y del discurso jurídico, durante el proceso de recontextualización del mismo, lo cual no significa desconocer y admitir que toda institución *tiene* historia, sino no reconocer que es histórica, resultado de la convergencia y tensión de intereses económicos, sociales y políticos en disputa. El énfasis en la enseñanza textual del derecho vigente refuerza la percepción que los alumnos tienden a desarrollar del derecho como un texto compartimentalizado, un contexto en sí mismo, independiente de su contexto externo de producción y aplicación. Un tercer recurso utilizado se centra en el sostenimiento de la interpretación dogmática de la ley que hace posible el disenso interpretativo resultante de la polisemia del lenguaje, en la medida que se acepten los postulados básicos del modelo jurídico dominante. Esta posibilidad de "disenso en el consenso" permite fijar líneas y aun tradiciones interpretativas que

facilitan el manejo de la ambigüedad inherente a los textos legales, completar los vacíos legislativos y adaptar el texto a diversas situaciones fácticas, todo ello sin negar la unicidad del universo jurídico, ni su entidad objetiva. Lo expresado en este punto nos conduce a reflexionar sobre el valor que se le da a la crítica del derecho.

- c. Por ser la dogmática jurídica el método privilegiado del análisis e interpretación del *derecho*, la crítica jurídica sólo es útil y aceptable en tanto esté orientada a mejorar el sistema jurídico vigente. La enseñanza dogmática y la pedagogía centrada casi exclusivamente en el docente y dominada por relaciones jerárquicas constituyen condiciones en las cuales el estudiante aprende a aceptar e incorporar opiniones basadas sólo en el valor de la autoridad de quien las emite (sea éste el jurista, la autoridad judicial o el mismo docente). Esto favorece la reproducción acrítica del discurso dominante, dado que la autonomía y la independencia de criterio son la base para la reflexión y auto reflexión. Si bien la crítica resulta estimulante y puede ser necesaria para el mejoramiento del derecho y la búsqueda de soluciones, en la práctica, lo usual es que ella se enmarque dentro de ciertos límites: aquellos que no contradicen los postulados centrales del modelo jurídico dominante. Cuando en las clases algunos docentes invitan al ejercicio crítico, resulta evidente que éste debe mantenerse dentro de tales coordenadas. Más allá de ellos comienza la heterodoxia, lo jurídicamente *impensable* y lo que, en términos profesionales no es aceptable por la amplia mayoría de los abogados, de los doctrinarios y de los jueces. Lo jurídicamente *pensable*, lo dictado por el modelo imperante fija las posibilidades y los límites de la innovación y creatividad jurídicas, así como las alternativas de cambio en este campo. El énfasis casi exclusivo en la lectura y análisis del texto jurídico con fines instrumentales y no con fines críticos, resulta congruente con el perfil profesional del egresado: el abogado litigante.
- d. Es 'pensable' que *el orden jurídico y los textos que lo componen sean autónomos y autosuficientes*. Al afirmar su carácter objetivo, el estudiante aprende a escindir y lo que es más, a excluir la subje-

tividad del actor social (aun la suya propia) de la "realidad" jurídica, la que, en consecuencia, puede y debe ser pensada como autónoma, como una realidad en sí misma, independiente de los intereses, valores, emociones, ideología, intenciones y prácticas de quienes forman parte de ella. Asimismo, la objetividad, externalidad y autonomía del derecho favorecen el desarrollo de la creencia que el orden jurídico es también independiente de otros órdenes (el social, el económico y el político, por ejemplo), a los que con frecuencia, también se los define como realidades objetivas, dotadas de un cierto grado de unidad y coherencia.

- e. Otra regla básica de lo jurídicamente 'pensable' es la que prescribe que *el derecho debe conservar su carácter formal*, lo cual contribuye a fortalecer su imagen de entidad independiente y la creencia en que puede ser utilizado en forma neutra. Esta visión favorece la utilización instrumental del derecho para la satisfacción de diversos intereses, aun contrapuestos.
- f. En el marco del discurso dominante resulta 'pensable' *la regla que sostiene que la ley es omnipresente y que en relación a otras normas posee superioridad legitimadora de las relaciones de poder*. Esto contribuye a la "objetivación" de la autoridad del derecho a partir de la cual se puede concebir que éste no sólo da autoridad, transformando el poder en dominación, si nos atenemos a la terminología weberiana (1998, p.43), sino que es autoridad. La creencia en la alta potencialidad legitimadora del texto legal se ve reforzada por las reglas que fundamentan su objetividad, autonomía, formalismo y neutralidad. La convicción de la superioridad legitimadora del derecho en relación a otros órdenes normativos, la costumbre y la religión por ejemplo, y su potencialidad para generar obediencia, otorga un fuerte atractivo a la carrera de abogacía, lo que en parte explicaría la alta demanda social de la que es objeto. También contribuye a generar en el estudiante un compromiso vocacional que resulta funcional para la conformación de su identidad profesional.

- g. En el discurso dominante es 'pensable' concebir *que el texto sea independiente de su práctica*, lo que fortalece la posibilidad de definirlo como formal y autónomo, al independizar lo que el texto jurídico "dice", de lo que "se hace" con él, dado que este proceso está lleno de anomalías y contradicciones. El aislamiento del derecho de su contexto de aplicación y en particular, de las prácticas profesionales, permite el reforzamiento de una imagen de "pureza", que se logra sosteniendo la ficción de que las prácticas son independientes del discurso que las produce. Esta regla implícita, pero que opera generando acuerdos tácitos, podría explicar, en alguna medida, la escasa disposición de los docentes a compartir con sus alumnos sus experiencias como jueces, abogados, asesores, legisladores o funcionarios y en particular las minucias cotidianas, triquiñuelas y secretos del ejercicio profesional.
- h. Desde el punto de vista de la enseñanza del derecho, lo 'pensable' es *que la clasificación entre el ejercicio de la profesión y el ejercicio de la docencia se mantenga débil*, lo cual asegura a quienes ejercen el monopolio del campo profesional y con ello el poder de "decir" lo que es jurídico, el control de lo que se transmite en el campo académico y a través de esto de la brecha que separa lo 'pensable' de lo 'impensable'. La reducción del perfil del egresado al de un profesional provisto de conocimientos generales, pero no de las destrezas que demanda el ejercicio práctico de los diversos roles, puede, en parte, ser explicado por el grado de influencia que 'los teóricos' ejercen en el campo profesional y por la penetración que éste tiene en el académico. De esta manera, se facilita el control sobre la brecha que separa el ámbito de lo jurídicamente permitido de lo prohibido y, consecuentemente, la reducción de las posibilidades de cambio, en la medida en que éste se contraponga a sus intereses.

### 3.3 Lo jurídicamente 'impensable': la permeabilidad del derecho frente a la caótica realidad

Toda concepción de lo legítimo se sustenta, en última instancia, en la existencia de su contrario, lo ilegítimo, lo que en términos bernsteinianos es

definido como lo 'impensable'. En consecuencia, la definición de esto puede deducirse por contraposición a lo que es considerado 'pensable' por el discurso dominante, pudiendo concluirse que no resultaría necesario abundar en su descripción. Sin embargo, consideramos útil hacerlo de manera sucinta, para remarcar lo que está ausente del modelo hegemónico o al menos marginado en el mensaje educativo. Por otro lado, resulta interesante dejar planteada la magnitud de la brecha que separa lo jurídicamente 'pensable' de lo 'impensable', ya que como fuera expresado en uno de los capítulos iniciales, el control de esta brecha resulta estratégico para la estabilidad de las reglas que el discurso acepta como legítimas y por lo tanto, como susceptibles de transmisión también legítima.

Recordemos lo ya dicho, que lo 'impensable' nos está señalando la posibilidad de cambio entre lo que es y lo que puede ser; es el lugar del encuentro entre la coherencia y la incoherencia, entre el orden y el desorden (Bernstein 1990, p.105). Que un discurso sea 'impensable' no significa que en la práctica sea "no pensado", ni que no sea objeto de transmisión en el proceso de recontextualización que se opera en las agencias educativas. En alguna medida, siempre se transmiten contenidos 'impensables', es decir, ilegítimos o considerados "menos" legítimos, valiosos o importantes desde el punto de vista dominante, los que son mantenidos bajo control, por lo que su existencia y transmisión es considerada accesorio, marginal, auxiliar. Veamos algunas de las reglas de lo jurídicamente 'impensable':

- a. En primer lugar, resulta 'impensable' *concebir al derecho como una yuxtaposición caótica de normas*<sup>4</sup> y en estrecha vinculación con ello, *como un sistema normativo próximo y de alguna manera dependiente de los usos, costumbres y prácticas sociales*. El discurso dominante representa la realidad externa al orden jurídico, esto es al universo fáctico, de manera difusa, como un ámbito vital poco coherente, confuso, desordenado, conflictivo y fluctuante, cuyo ordenamiento depende de la eficacia regulativa del orden jurídico. La idea de un derecho sin orden interno y permeable a los

<sup>4</sup> Esta idea es ajena a la tradición jurídica romano-germánica y a la corriente codificadora del derecho.

procesos de "la realidad" se contraponen a la posibilidad de considerarlo como un fenómeno autónomo y como tal, susceptible de constituir un campo de conocimiento en sí mismo, que permita la conformación y mantenimiento de un grupo de expertos que lo monopolice.

- b. Tampoco es 'pensable' *justificar o evaluar el derecho por un contexto que no sea normativo y jurídico*, por ejemplo, por exclusiva referencia a valores o intereses, o por las consecuencias políticas, sociales y económicas de la ley y su aplicación. Aún cuando en las prácticas profesionales esto se realiza, tal proceso debe estar enmarcado (y enmascarado) en las formas que lo dotan de juridicidad. De no ser así, se comprometería seriamente la legitimidad de la regla que sostiene la autonomía y la autosuficiencia del derecho y de las que afirman su carácter neutro y formal.
- c. Resulta 'impensable' *centrar la atención en el carácter histórico y construido que posee el derecho, enfatizando su historicidad esencial y su vinculación con las estructuras de poder y los procesos sociales, políticos y económicos*. No resulta casual el aislamiento y el carácter marginal de los estudios históricos, económicos, antropológicos y sociológicos en el discurso dominante, más aún cuando en ellos se adoptan perspectivas críticas.
- d. No se considera 'pensable' *reflexionar y auto reflexionar críticamente sobre los fundamentos del modelo jurídico dominante*. La vigencia de esta regla es muy clara a partir, al menos, de los siguientes indicadores. Primero, en los programas de las materias de dogmática jurídica no aparecen contenidos y bibliografía referidos a escuelas o posturas legales críticas, ausencia que también se observa en las clases. Aún en los programas de las materias complementarias, consideradas como no estrictamente jurídicas (referidos a conocimientos filosóficos, sociológicos, económicos y de ciencia política) la presencia de este tipo de perspectiva es muy escasa. Segundo, el interés por generar y establecer discusiones epistemológicas está casi ausente de las materias específicamente

- legales y no aparece como contenido explícito en el plan de estudio. Finalmente, el método de enseñanza no fomenta, ni facilita, la auto reflexión y el debate. En este aspecto, se observa una suerte de acuerdo tácito entre docentes y alumnos para el mantenimiento del statu quo. Los docentes se quejan de los estudiantes, éstos de los docentes, ambos del plan de estudio, del sistema y metodología de enseñanza y de las modalidades, el tiempo y los resultados de la evaluación, pero no se discute sobre el modelo jurídico dominante y las prácticas que éste genera, ni sobre la existencia de posturas alternativas. Existe una alta probabilidad de que, en las clases, quien intente movilizar el debate en esta dirección sea rápidamente controlado a través de medios informales, por los docentes, compañeros o colegas, y que se vea finalmente frustrado en su intento.
- e. Asimismo, no resulta 'pensable' *entender al texto jurídico como dependiente de los contextos y procesos organizacionales de los cuales emana (los legislativos) y a través de los cuales es aplicado (los judiciales)*. Dentro del marco dominante, lo jurídico no es 'pensable' como un fenómeno resultante de relaciones (generalmente asimétricas y por lo tanto conflictivas) entre actores sociales, en las cuales el derecho actúa como nexo, ni aun en el caso de que tales relaciones sean propias de los contextos organizacionales en los que el derecho es creado y aplicado.
- f. Es 'impensable' *una definición de "lo jurídico", y más precisamente de lo que "es derecho", centrada en las prácticas jurídicas (tanto las judiciales, como las de los legos), en lo que "se hace" con los textos legales, y no reducida a los "textos" en sí, a lo que se denomina derecho del estado*. Si esto ocurriese, aumentaría la porosidad del discurso jurídico frente a la aparentemente caótica y multifacética realidad, al derecho vivo o al derecho en acción, en fin, frente a los múltiples microprocesos de interacción a los que da lugar la negociación jurídica en los casos concretos. Aceptar tal porosidad amenaza el monopolio del control que los profesionales mantienen sobre los legos y el que los teóricos mantienen sobre los prácticos.

- g. Una clasificación fuertemente demarcatoria entre la profesión y la docencia e investigación es 'impensable' e intensamente resistida por quienes producen y reproducen el discurso dominante. El perfil académico del docente de abogacía no se diferencia mucho del perfil profesional, aún cuando el desarrollo de habilidades para el ejercicio de los roles profesionales, no es prácticamente tenida en cuenta por los docentes. Tal debilidad se observa, entre otras cosas, en la ausencia de una formación sistemática para el desarrollo de habilidades para la investigación y la generación de nuevos conocimientos, sobre todo de los que están orientados a la reflexión y la auto reflexión críticas. Asimismo, la resistencia hacia la innovación pedagógica constituye otro indicador de esa débil clasificación. Finalmente, la desprofesionalización y precarización de la docencia (fenómeno que se observa en todos los ámbitos del quehacer universitario) es muy marcada en la enseñanza jurídica y tiende a acrecentarse aún más, con una planta docente mal remunerada, multiocupada y con escasa dedicación al ejercicio del cargo, en la mayoría de los casos.

Una clasificación fuerte entre los profesionales del derecho y los docentes e investigadores incrementaría la capacidad de éstos para apartarse, en algún grado, de las exigencias profesionales, al hacer posible un mayor control sobre la brecha que separa lo 'pensable' de lo 'impensable'. Los docentes aumentarían sus posibilidades de control simbólico sobre lo jurídico, por un lado, al fortalecer su influencia en la "configuración" del discurso jurídico a través de la investigación independiente del control profesional, lo cual contribuiría a generar discursos jurídicos innovadores. Por el otro, mediante la "recontextualización" de discursos alternativos provenientes del campo jurídico, lo que favorecería la transmisión de modelos jurídicos no dominantes. Ello potenciaría el desarrollo de innovaciones y cambios en el proceso de socialización, la diversificación en la construcción de la conciencia jurídica y las posibilidades de adquisición, por parte de los estudiantes, de identidades profesionales alternativas.

### 3.4 Las competencias específicas

Por el hecho de entender en cuestiones de derecho, y dada la importancia de éste en la vida social, se abre para los abogados una amplia gama de actividades y funciones que requieren de este profesional una serie de competencias particulares. Por otra parte, cada una de esas actividades y funciones exige el desarrollo de algunas competencias más específicas y la adquisición de distintos tipos de capital jurídico. Una parte considerable de ese capital y de tales competencias se adquiere en la práctica concreta de la profesión. Las carreras de abogacía, por ser las responsables de certificar la capacitación para el desempeño profesional y, en el caso de Argentina, también de otorgar la habilitación correspondiente, deberían estar orientadas a desarrollar en el futuro abogado las competencias (conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes) que se consideran imprescindibles para ejercer adecuadamente la profesión, en cualquiera de sus funciones.

En esta sección nos proponemos describir algunas de las competencias que efectivamente puede adquirir el alumno de abogacía a partir de sus experiencias de aprendizaje en la carrera. No tenemos en cuenta aquí cuán congruentes son esas competencias con las que se requieren para el ejercicio profesional, ni intentamos evaluar la oferta educativa en relación a los conocimientos, habilidades aptitudes y actitudes que demanda el sistema ocupacional. También en este aspecto, hay en la institución una definición de lo 'pensable' y lo 'impensable' que no es independiente, por cierto, del tipo de discurso dominante al que nos hemos referido reiteradamente.

- a. El abogado es un experto en derecho, desde el punto de vista cognitivo, por lo tanto, resulta obvio afirmar que debe *conocer la ley vigente y los procedimientos* que ese mismo ordenamiento define como válido para su aplicación a casos concretos en el contexto cultural, social, económico y político en el que dicho ordenamiento tiene vigencia. Hemos observado que los objetivos privilegiados, los contenidos que se transmiten o desarrollan y las actividades que se cumplen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, están orientados a que el alumno tenga una amplio dominio de la

ley vigente. De ello podemos inferir que dicho dominio es definido como una competencia fundamental en la carrera.

- b. Una competencia específica, vinculada a la anterior consiste en *interpretar la ley*, no en abstracto, sino para "traducir" la realidad fáctica, a un texto o "relato" jurídicamente relevante y pertinente, es decir, susceptible de ser leído jurídicamente. El desarrollo de la capacidad de interpretación se lleva a cabo de manera relativamente espontánea, no mediante la participación del alumno en actividades sistemáticas orientadas a tal fin. Podemos afirmar, de acuerdo con Bourdieu (2000, p. 178-179), que el abogado, como experto en interpretación jurídica, en el ejercicio de sus distintos roles, declara, restringe y extiende los contenidos de la ley vigente, en relación a casos concretos, que de este modo son juridizados. Un entrenamiento jurídico eficaz supone el desarrollo de la habilidad de resignificar los hechos en términos jurídicos, es decir, de traducirlos a la terminología y los significados contenidos en la ley y los principios generales del derecho. Nuestras observaciones nos llevan a concluir que la mayoría de los estudiantes, con diverso grado de eficacia pueden llevar a cabo esa tarea.
- c. La *capacidad de elaborar y exponer argumentos* constituye otra habilidad central para el desempeño profesional. Ser competente en la argumentación requiere la combinación articulada de conocimientos jurídicos con *habilidades expositivas, en particular competencias lingüísticas y el conocimiento de las fórmulas de la comunicación jurídica escrita*. Un componente importante de la actividad del abogado consiste en presentar por escrito y exponer oralmente, argumentos destinados a defender o justificar una postura. El éxito en la tarea profesional depende, en gran medida, de la capacidad para articular, sostener y defender públicamente esos argumentos. Ello les exige dominar el arte de escribir y poseer una cierta retórica. Durante la carrera, el estudiante tiene escasas oportunidades de adquirir estas competencias, aunque sí aprende a valorarlas. Según nuestras observaciones, durante la carrera se privilegia la lectura y la expresión oral, y prácticamente no hay posi-

bilidades de ejercitar la escritura, salvo en las evaluaciones parciales, en el caso de los alumnos regulares.

- d. La argumentación jurídica exitosa implicaría también la *capacidad, frente a un caso concreto, de identificar los fundamentos jurídicos que resulten convenientes, útiles o adecuados a los intereses que el abogado defiende o representa*. El estudiante realiza este tipo de aprendizaje de una manera incidental, relativamente espontánea y en cierta forma aparentemente contradictoria. La transmisión de conocimientos legales ocupa la mayor cantidad del tiempo disponible y no se desarrollan muchas actividades orientadas a estimular una reflexión crítica, por parte del estudiante, sobre los textos jurídicos y los fundamentos de las distintas posiciones interpretativas que son sostenidas respecto a ellos. En general, las prácticas pedagógicas observadas no favorecen el desarrollo de un pensamiento autónomo, independiente y crítico, sino instrumental y pragmático, lo cual resulta congruente con la formación de profesionales orientados al ejercicio de una forma de control social centrada en el manejo y manipulación de contenidos simbólicos. El recurso de autoridad y la adhesión dogmática para la fundamentación jurídica de las argumentaciones son constitutivos de la formación jurídica, que genera convicción y certidumbre, lo que sumado a una transmisión coherente, regular y duradera, de la que habla Durkheim, contribuye a generar en el estudiante una predisposición disciplinar, una visión y un estilo de pensamiento que serán luego reproducidos en el campo profesional. Como afirma Duncan Kennedy (1982, p.59), refiriéndose a la educación legal, "el entrenamiento para la obediencia es también entrenamiento para la dominación". La fuerte clasificación y enmarcamiento que caracteriza la relación entre docentes y alumnos de la carrera de abogacía resulta funcional para el desarrollo de las competencias señaladas, es consistentemente formativa y evidencia la manera en que opera el proceso de auto-reproducción de esta forma de control social.
- e. *En la enseñanza del derecho se valora y estimula la crítica jurídica racional orientada al mejoramiento interno del sistema jurídi-*

co y su adaptabilidad al contexto, completándolo, integrándolo, extendiéndolo o articulándolo. Esta habilidad se distingue del razonamiento acrítico; exige aptitudes que van más allá de la mera reproducción mecánica de los textos legislativos, doctrinarios o jurisprudenciales. También se distingue de la reflexión crítica sobre los fundamentos del modelo dominante y la evaluación externa del derecho, lo cual, como ya lo hemos señalado pertenece al ámbito de lo 'impensable'. La crítica interna constituye una competencia que contribuye a la "ingeniería jurídica" y hace posible la construcción, ajuste y adaptabilidad del derecho como sistema. A través de ella se pone de manifiesto un grado de creatividad jurídica que el "buen docente" sabe apreciar, pero que no es habitual ni se exige al alumno medio de abogacía. El estímulo para el desarrollo de esta aptitud se observa especialmente en algunos docentes que se muestran preocupados por la formación de nuevos recursos humanos, con el objetivo de incorporar futuros docentes a sus respectivas cátedras.

- f. El contexto institucional de la agencia y la subcultura organizacional en la que el estudiante actúa, favorecen el desarrollo de ciertas competencias sociales y un estilo de "presentación de sí mismo" apto para desempeñarse en relaciones adversariales y de disputa. Un componente central, tanto instruccional como regulativo, de la enseñanza jurídica es el que enfatiza la resolución de conflictos como función dominante del derecho y consecuentemente, el desempeño del abogado como adversario en situaciones de competencia, especialmente con colegas y operadores judiciales, en defensa de los intereses particulares de su cliente. Más allá de los conocimientos jurídicos y las habilidades para argumentar, que requiere el ejercicio de ese rol, el estudiante incorpora una forma de ser y actuar, una manera de "presentación de sí" ante los demás, que sería inherente al ejercicio del rol de abogado, el que incluye la adquisición, entre otros rasgos, de un estilo firme y contundente, aptitud para mostrar seguridad personal, el manejo de determinados códigos gestuales y los que regulan la "etiqueta" de la profesión. Es preciso destacar, nuevamente, que este aprendizaje no es

resultado de actividades planeadas por el docente o la institución. Los docentes, en su amplia mayoría, son portadores de dichos atributos, los que son "actuados" en las relaciones que establecen con los estudiantes. En las clases, éstos son predominantemente formados en un tipo de relación formal y poco personalizada, que favorece el desarrollo de hábitos de conducta centrados en el desempeño individual y no en la cooperación y el trabajo en equipo. A ello se suman las situaciones de evaluación, generalmente orales, en las que, como ya hemos señalado, la asimetría y el ritualismo de las relaciones pedagógicas se ponen claramente de manifiesto. En ellas el estudiante es requerido a actuar, esto es a "realizar" las reglas que regulan la comunicación, de la manera esperada, mostrar lo que sabe y hacerlo con fluidez y seguridad, expresarse de un modo que se considera apropiado, defender su posición argumentativamente, etc.; debe exhibir no sólo conocimientos jurídicos, sino también habilidades actitudes y aptitudes para desempeñarse con el estilo propio de los abogados, lo que con frecuencia suele influir en la calificación.

- g. El estudiante adquiere competencia para separar lo formal de lo sustantivo, la forma de los contenidos, lo cual permite desligar las normas jurídicas, las opiniones doctrinarias y las decisiones judiciales, de los valores e intereses que las inspiran y que ellas vehiculizan. El mensaje instruccional que se transmite en la carrera presenta al menos dos rasgos definidos, que de manera explícita favorecen el desarrollo de esta competencia. En primer lugar, tal mensaje se basa en un supuesto fundamental, el que sostiene que el derecho es un sistema de reglas formales, generales y neutras y que la justicia que se deriva de él, es o debe ser, conforme a tales características. Como ya ha sido reiteradamente señalado, esta visión se refuerza a través de la reducción del fenómeno jurídico a la legalidad que emana del Estado, la no profundización de la reflexión sobre el carácter histórico, político y social del derecho y sobre su función ideológica en defensa de ciertos intereses y no de otros, etc. El aislamiento y la "invisibilización" de los contenidos materiales o sustantivos de las normas hacen posible la interpreta-

ción y argumentación jurídicas orientadas a la producción de una justicia formal (adecuada al texto jurídico) y no de una justicia sustantiva (basada en valores u otros elementos considerados extrajurídicos). En segundo lugar, se observa que tales contenidos instruccionales se complementan con la ausencia o debilidad de debates sobre ética jurídica, lo cual llevaría a vincular el análisis del derecho y la administración de justicia con valores y supuestos éticos. A pesar del supuesto de sentido común que sostiene que la formación jurídica estaría orientada al logro y resguardo de la justicia como valor, los debates sobre ética jurídica o están ausentes en el entrenamiento que recibe el estudiante de la carrera, o son marginales y reducidos a puntos específicos del programa de alguna materia, o aislados como contenidos auxiliares, o circunscriptos al interés particular de algún docente, o simplemente ignorados, tal como fue observado en las distintas fuentes de datos utilizadas<sup>5</sup>. Por su parte, las prácticas cotidianas de relación y comunicación que se cumplen en el contexto de la institución, que forman parte del discurso regulativo, incorporan elementos contradictorios con relación al instruccional. Tal como fuera expresado en otras secciones de este trabajo, como consecuencia de la asimetría de las relaciones en las que participa, el estudiante suele verse expuesto a situaciones de arbitrariedad, que lo llevan a desarrollar estrategias de adaptación y manipulación. Esta combinación de prácticas que lo entrenan en la utilización de un derecho supuestamente neutro y el desempeño en relaciones dotadas de algún grado de arbitrariedad y asimetría, sería generadora de una particular ética profesional, cuyos alcances y modalidades es importante estudiar con mayor detenimiento. Lo que resulta destacable como consecuencia, es que la transformación del discurso jurídico en un discurso aparentemente vacío, susceptible de vehicular los valores e intereses de quien lo domina y se lo apropia estaría reforzando el desarrollo de una mentalidad fuertemente instrumental y tecnológica, indiferente a las prácticas que genera el derecho y a las que se derivan del propio comportamiento profesional. De este modo, se pos-

<sup>5</sup> Observaciones de clase, análisis del plan de estudio y de los programas de las materias, entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes.

terga o difiere para el futuro, la índole y el contenido de los compromisos sustantivos que el egresado asumirá individualmente como abogado.

- h. De manera coherente y continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se opera en la carrera de abogacía, se refuerzan la creencia en el orden jurídico y su validez, y la convicción genuina en la importancia del derecho y de las soluciones que se proveen a través del razonamiento jurídico. Estas son condiciones indispensables para garantizar la continuidad de la profesión y de su cuerpo de representantes, y mediante ello, reproducir la creencia en su función legitimadora, tal como lo expresa Bourdieu (2000, p.207).

"La creencia en el orden jurídico, tácitamente convenida, debe ser reproducida sin cesar y es una de las funciones del trabajo propiamente jurídico de codificación de las representaciones y de las prácticas éticas la de contribuir a fundar la adhesión de los profanos a los fundamentos mismos de la ideología profesional del cuerpo de juristas, es decir, a la creencia en la neutralidad y en la autonomía del derecho y de los juristas."

### Conclusiones

Las prácticas pedagógicas de la carrera confirman la existencia de un modelo jurídico dominante, privilegiado y privilegiante, que es transmitido por los docentes a través de acciones coherentes, regulares y permanentes. La aceptación de los significados relevantes y de las prácticas vigentes por la amplia mayoría de los estudiantes que se mantienen en la carrera, revela su carácter hegemónico.

Gran parte de la transmisión y adquisición del mensaje se cumple de manera no conciente, no manifiesta, ni racionalizada, a través de prácticas con una fuerte impronta tradicional, lo que no favorece la auto reflexión de los docentes sobre ellas y acentúa su estabilidad y eficacia en la reproducción de una forma de conciencia e identidad.

La conciencia jurídica dominante se caracteriza por la definición objetiva del derecho como un orden autónomo y autosuficiente, dotado de racionalidad formal, que aspira a la neutralidad valorativa, adaptable e instrumentalmente útil para canalizar valores e intereses sustantivos de diversa índole. Esta visión de lo jurídico está estrechamente ligada a las prácticas políticas, aunque la relación entre ambos campos tiende a mantenerse encubierta.

A nivel macroestructural, esta forma de conciencia contribuye a asegurar la autonomía del campo jurídico y el monopolio profesional. A nivel del sujeto crea una identidad diferenciada que se asienta, por un lado, en el conocimiento erudito de los textos jurídicos y en una fuerte convicción en los postulados y reglas del discurso dominante, y por el otro, en un conjunto de competencias técnicas y sociales que posicionan a quien las posee como intérprete e intermediario entre los problemas que surgen de los distintos tipos de relaciones sociales y las soluciones que el derecho provee. De la combinación de estos rasgos emerge la imagen de un agente de control social y como tal, de un profesional vinculado a las fuentes de poder de las que obtiene su propia legitimación. La fuerza de las convicciones y creencias que emergen de la socialización jurídica favorece la constitución de una identidad definida, la de un especialista con una racionalidad instrumental y una mentalidad predominantemente normativa y proclive a aceptar e imponer argumentos de autoridad; controlado en su emotividad y sensibilidad frente a sus adversarios, clientes, colegas y jefes; que se caracteriza por cierta tendencia al desempeño ritual y por poseer algún grado de histrionismo y actitudes que evidencian jerarquía, seguridad y autoridad.

Para el mantenimiento de la dominación y hegemonía del discurso, esto es de lo 'pensable', quienes se adhieren a él se esfuerzan por controlar las prácticas que lo reproducen, las que, por su parte, tienden a fortalecerse en tanto el discurso es fortalecido. Una de las principales estrategias empleadas para el mantenimiento del control sobre el derecho consiste en su alejamiento y distanciamiento de lo mundano, cotidiano, contingente, vulgar y corriente. De este modo, la normatividad jurídica es ubicada en el campo de lo extra-ordinario, permanente y trans-temporal y

elevada a la categoría de dogma, operándose así un proceso de "sacralización" del derecho y de quienes ejercen maestría sobre él y lo "profesan".

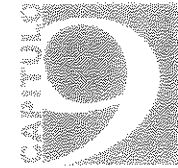
En el campo de las profesiones jurídicas y su enseñanza resulta claro y apropiado, por lo descriptivo, el paralelismo que Weber observa entre el campo religioso y el pedagógico, cuando compara las posiciones y roles del profeta, el sacerdote y el profano, con las del productor de conocimiento (en nuestro caso el jurista), el reproductor de conocimiento (el docente) y el lego (el alumno). Tal paralelismo puede ser extendido al campo profesional, en el que el jurista mantiene su rol de productor del discurso, el abogado adquiere la función reproductiva a través de las prácticas profesionales y el público su condición de lego. En este marco comparativo resulta coherente el ritualismo señalado; el cumplimiento de la liturgia jurídica a través de la cual se reafirma la autoridad del derecho y de quienes lo profesan, la jerarquía interna del campo jurídico y su distinción con otros campos.

Diversos discursos alternativos, relativamente menos integrados que el dominante, plantean visiones distintas de lo jurídico y por lo tanto, formas alternativas de conciencia e identidad. Estas visiones no acuerdan con la representación del derecho como un orden sistemático y su imagen de impenetrabilidad y aislamiento, y refuerzan la idea de su porosidad frente al contexto. Ellas enfatizan la historicidad y el carácter político, no autónomo del derecho y su dependencia de estructuras y procesos externos, así como el predominio de las prácticas sobre el texto jurídico en la definición del fenómeno jurídico. Esas posturas destacan, asimismo, la escasa autonomía de la profesión, en particular frente al poder político, con lo cual se pone el acento en la función ideológica del derecho y la abogacía.

Tales concepciones, a las que el discurso dominante ubica en el campo de lo jurídicamente 'impensable' proveen instrumentos cognitivos que permiten reflexionar sobre el acercamiento del derecho a la realidad cotidiana y su inmersión en los conflictos de poder, adoptando con ello una posición desmitificadora y desacralizante de lo jurídico. Esto es visto, desde una postura dominante, como la "vulgarización" del derecho

y como una amenaza para la autonomía profesional, pues debilita la claridad demarcatoria de su perfil y reduce la distancia entre el pensamiento jurídico, el pensamiento de sentido común y la ideología.

Son permanentes los esfuerzos por mantener y aumentar la brecha entre el modelo y las cosmovisiones dominantes frente a las perspectivas que promueven su crítica, tanto desde el campo del conocimiento jurídico, como desde otras disciplinas. Podría afirmarse que tales esfuerzos seguirán siendo exitosos en la medida en que las condiciones estructurales de la sociedad no demanden un replanteo y revisión profundos, no sólo del derecho, sino de los supuestos del modelo que lo sustenta.



## Resultados de una búsqueda: reproducción en la socialización profesional

Inicialmente, en el diseño del proyecto que guió nuestra investigación nos propusimos dos metas. La primera fue profundizar la indagación teórica prestando especial atención a la propuesta de Basil Bernstein, a fin de refinar hipótesis y perfeccionar el modelo de análisis, para aplicarlo a la enseñanza jurídica en la Universidad, nivel éste no específicamente contemplado por el autor. La segunda consistía en aportar un mayor conocimiento sobre la formación del abogado, un fenómeno sobre el que mucho se opina, pero poco se conoce en profundidad. Para ello centramos nuestro análisis en lo que acontece en una institución específica, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Pretendimos aportar conocimiento descriptivo y específico, sin descartar la posibilidad de que el mismo pudiese ser utilizado para procesos concretos de transformación institucional.

El hecho de poseer datos provenientes de otras investigaciones, que eran coincidentes con nuestras observaciones, y la propia experiencia personal, nos llevó a pensar que nuestro caso era paradigmático y que lo observado en él, en muchos aspectos podría ser extrapolado para describir tendencias de la enseñanza jurídica en nuestro país. Aun así, optamos por no generalizar, dado nuestro convencimiento de que las ciencias sociales, como todas las ciencias, avanzan mejor si lo hacen con pasos cortos y trazos breves. De todos modos, creemos que lo que ofrecemos en este libro podría ser fuertemente enriquecido con el desarrollo de nuevas investigaciones sobre otras instituciones que tengan a cargo la enseñanza jurídica y la formación de abogados.

En este capítulo cerramos nuestra tarea centrándonos precisamente en las metas a las que aludíamos antes. En la primera parte presentamos

algunas reflexiones sobre el modelo teórico utilizado, y en la segunda, abordamos el problema del cambio, con especial referencia al proceso de enseñanza en la institución observada.

### I. Reflexiones sobre las posibilidades y los límites del modelo teórico

Como decíamos al comienzo, al adoptar como marco teórico de nuestra investigación la propuesta teórica de Basil Bernstein relativa al análisis del proceso de producción y transmisión cultural y, en especial, su perspectiva sobre los códigos del conocimiento educacional, nos planteamos varios objetivos. Entre otros, nos proponíamos utilizar un marco teórico cuya potencia analítica ha sido poco explorada en el estudio de la formación universitaria. Nos interesó descubrir en qué medida dicho marco puede resultar eficaz cuando se intenta desentrañar los mecanismos que gobiernan el proceso de comunicación pedagógica en el nivel superior del sistema educativo y analizar la vinculación que existe entre dicho proceso y sus posibles resultados en términos de la conformación de una identidad profesional, la del abogado en este caso. Como se sabe, las ideas de Bernstein han dado lugar a un profuso cuerpo de investigación empírica en el campo de la educación de nivel primario y medio, pero no han tenido un impacto similar en el estudio de la educación superior.

En lo que sigue intentaremos hacer algunos comentarios acerca de cuáles son nuestras primeras conclusiones respecto al mencionado objetivo. Trataremos de señalar los aspectos de la teoría de Bernstein que, a partir de nuestra experiencia en este estudio, nos han resultado particularmente útiles para iluminar el análisis de la educación universitaria y aquellos que, por el contrario, nos parecieron menos relevantes, poco claros, insuficientes y, en algunos casos, contradictorios a la luz de nuestra experiencia y hallazgos de investigación.

El aparato conceptual de la propuesta teórica de Bernstein nos permitió observar y comprender una serie de aspectos del proceso educativo que tiene lugar en la Facultad de Derecho, de indiscutible relevancia desde el punto de vista de los objetivos de nuestra investigación. También sirvió para organizar los datos obtenidos durante el trabajo de campo y

sistematizar nuestros hallazgos. Hay que señalar, sin embargo, que la utilización empírica de los conceptos clave demandó una tarea minuciosa de operacionalización, dado el elevado nivel de abstracción de su modelo teórico<sup>1</sup> y el particular estilo con que tales conceptos son formulados y utilizados por su autor (poco preciso en algunos casos, confuso o muy general en otros). Todo ello no es un problema menor, ya que el enfoque de Bernstein reconoce una clara herencia durkheimiana, lo cual conduce a un enfoque metodológico que supone la observación de la realidad a partir de categorías construidas por el observador, no por el actor. Ello impuso la búsqueda de referentes empíricos para cada una de ellas, lo que se vio dificultado por la complejidad del problema que abordamos en nuestro estudio y, básicamente, las características del modelo teórico antes mencionadas.

#### 1.1 Un punto de partida: exploración de la potencia analítica del modelo

Una primera aproximación en la búsqueda de referentes empíricos para los principales conceptos contenidos en el modelo nos llevó a considerar el análisis en tres niveles: a) el nivel de la agencia transmisora; b) el del *currículum*; y c) el de la práctica pedagógica. Observamos diferentes aspectos correspondientes a cada uno de ellos y los analizamos con referencia a las dos categorías centrales del modelo: la clasificación y el enmarcamiento. Desde el punto de vista de nuestros objetivos, algunos componentes estructurales de la Facultad y de las prácticas institucionales resultaron especialmente relevantes, entre los que se destacan los siguientes:

- a. En lo que respecta al nivel de la *agencia transmisora*, si bien el principal foco del estudio no estaba centrado en ella, nos interesó indagar, aunque fuese de manera general, acerca de las características del aparato normativo que rige la organización y las relaciones al interior de la Facultad que podrían estar afectando el *currículum*, las prácticas pedagógicas y la evaluación. Consideramos que dichas normas pueden ser tomadas como un indicador de la

<sup>1</sup> 'Código', 'clasificación', 'enmarcamiento', 'dispositivo pedagógico', 'discurso pedagógico', 'voz', 'mensaje', etcétera.

distribución del poder (clasificación) y la localización del control (enmarcamiento) en la agencia educativa. Reglamentos, normas y disposiciones de diferente orden establecen las funciones de las distintas categorías de miembros de la institución (docentes, personal de apoyo administrativo y estudiantes), regulan la carrera académica de profesores y alumnos, y definen su participación en los órganos de gobierno de la Facultad. Las reglamentaciones vigentes en la Facultad de Derecho son relativamente rígidas y considerablemente exhaustivas. Ello hace suponer que hay una clara especificación de funciones y que el control está en manos de la autoridad constituida en la institución. En la práctica, sin embargo, estas normas parecen adquirir un significado diferente. Por una parte, si bien existe una jerarquía formal entre los docentes, todos los integrantes de una cátedra cumplen idénticas funciones frente a los alumnos, y el control sobre la actividad de los docentes de menor jerarquía es escaso o no existe en absoluto. Esto termina debilitando la fuerza de la clasificación. Por otra, el cuerpo estudiantil ejerce un fuerte control institucional; mediante estrategias de diversa índole, los estudiantes logran soslayar las normas que regulan su carrera e imponen sus puntos de vista en los órganos de gobierno, lo cual termina por debilitar la fuerza del enmarcamiento a nivel de la agencia transmisora.

- b. El *curriculum explícito*, el que se expresa en la formulación del plan de estudio, los programas de las materias y los objetivos de la enseñanza contenidos en ellos, permite una aproximación a la clasificación interna de la carrera. La denominación de las asignaturas, el peso relativo que tienen en el plan, el régimen de correlatividades, etc., son indicadores importantes de la forma en que se estratifica y distribuye el conocimiento en la institución. Como hemos visto, en la carrera de abogacía existe una fuerte clasificación, tanto entre contenidos como entre profesores, lo cual es en alguna medida válido para cualquier otra carrera universitaria. La libertad de cátedra es un principio consagrado en la Universidad y, por ende, en la carrera que constituye nuestro objeto de estudio. En la Facultad de Derecho, cada profesor titular define su programa

ma y lo hace, por lo general, con absoluta independencia del resto del cuerpo docente (aún del perteneciente a la misma cátedra), teniendo en cuenta para jerarquizar contenidos y organizar su transmisión, solamente las prescripciones mínimas del plan de estudio y sus propios criterios. Asimismo, se dan por supuestos conocimientos previos en los alumnos y se estructura el programa en función de este supuesto. Como en el caso anterior, es probable que en la práctica se produzcan algunos desvíos respecto a lo establecido en el *curriculum* oficial, pero la clasificación fuerte es lo predominante.

- c. El nivel de la *práctica pedagógica* es el más complejo y el más difícil de aprehender empíricamente. La práctica pedagógica posibilita un contacto más directo con el discurso instruccional y el discurso regulativo. En ella se vinculan contenidos especializados, tanto de orden instrumental como expresivo (valores de clasificación), con prácticas de comunicación de esos contenidos (valores de enmarcamiento) y formas de evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes. En la Facultad de Derecho se advierte una gran homogeneidad en las prácticas pedagógicas, un grado considerable de congruencia entre cátedras respecto al lugar que ocupan y el significado que se otorga a la ley, la doctrina y la jurisprudencia en el discurso instruccional, y una neta separación entre asignaturas. Habría, en consecuencia, una fuerte clasificación. La relación docente alumno, por su parte, da cuenta de un papel más bien pasivo de los estudiantes; éstos aparecen como meros receptores de contenidos, su participación en la clase es escasa y comparten, en su mayoría, una preocupación central: cómo se aprueba la materia. Ello implicaría, en principio, un fuerte enmarcamiento a nivel de la práctica pedagógica.

### 1.2 Las aparentes inconsistencias del modelo: otro desafío a la imaginación sociológica

A la luz de nuestros hallazgos surgieron varios planteos que nos llevaron a discutir determinados aspectos de la propuesta de Bernstein y a pregun-

tamos acerca de la validez de algunos de los supuestos en los que se funda, cuando se intenta aplicar este enfoque al análisis de los procesos pedagógicos que tienen lugar en la Universidad. En este sentido, nos parece importante señalar lo siguiente:

- a. Al momento de iniciar nuestra investigación advertimos que uno de los supuestos sustantivos del modelo teórico de Bernstein no era válido para el caso en estudio: se trata del que se refiere a la influencia de la clase social en la determinación del 'código'. El código al que alude este supuesto es, básicamente, el código lingüístico ligado al estrato social en el que cada sujeto es socializado. A lo largo de la propuesta de Bernstein sobre los códigos del conocimiento educativo, y fundamentalmente en lo que hace a dos de los mensajes constitutivos de esos códigos, la pedagogía y la evaluación, hay una permanente referencia al condicionamiento de clase social en la relación educativa (pedagogía) y en la verificación de los resultados del aprendizaje (evaluación). Desde nuestro punto de vista, y sin que ello implique descalificar la teoría del código, este supuesto no es aplicable a los códigos del conocimiento educativo propios de la educación superior, por dos razones básicas: *i)* El origen de clase no es un factor que permita diferenciar a la amplia mayoría de los estudiantes de la Facultad de Derecho y, probablemente, de la Universidad estatal en nuestro país; el alumnado posee un perfil de clase altamente homogéneo, porque proviene de los sectores medios y altos de la estructura social y ha sido socializado en el código correspondiente a esos sectores de clase. Las actitudes, maneras de actuar y de pensar producto de la socialización previa al ingreso a la Facultad son, en general, relativamente similares. En consecuencia, la forma que adopta la relación pedagógica y los resultados del aprendizaje dependen fundamentalmente de otros factores, no del origen de clase. *ii)* La pedagogía, que en el planteo de Bernstein es el código del conocimiento educacional donde se pone de manifiesto con mayor claridad el condicionamiento de clase<sup>2</sup>, es poco diferencia-

2 Desde la perspectiva teórica, la pedagogía invisible es practicada por la nueva clase media en la familia y reclamada por ella en la educación elemental; esta misma clase exige, sin embargo, una pedagogía visible en el resto de los niveles educativos. Esta estrategia permite asegurar el éxito escolar de los niños de clase media, allanándoles el camino para el acceso a los niveles superiores del sistema educativo y sirve, al mismo tiempo, para lograr el efecto contrario entre los de clase trabajadora.

da en la Facultad. Como es lógico suponer, aquí tampoco sería operativo el supuesto sostenido por la teoría.

- b. Al analizar las prácticas pedagógicas predominantes en la Facultad, nos pareció claro que, por sus características, éstas respondían al tipo de práctica denominado por Bernstein 'pedagogía visible', lo cual es coherente con el planteo teórico del autor. Uno de los rasgos distintivos de este tipo de práctica es el enmarcamiento fuerte de la relación pedagógica (el docente ejerce el control sobre la comunicación). Según Bernstein, en el enmarcamiento fuerte el alumno es atento, consciente, aplicado, receptivo y cuidadoso en el cumplimiento de sus obligaciones. Cuando el enmarcamiento es débil, por el contrario, el alumno es creativo, interactivo, deja su impronta en la actividad. En la Facultad de Derecho, como hemos dicho antes, la relación pedagógica se caracteriza por un fuerte enmarcamiento; el control sobre la comunicación es ejercido claramente por el profesor. Si la previsión de la teoría fuera válida, cabría esperar que el alumno sea preponderantemente dedicado, atento, aplicado, etcétera. Esto no se verifica en la carrera de abogacía, donde el estudiante medio puede ser definido, al menos a partir de su comportamiento en clase, como poco comprometido con el aprendizaje, pasivo, desinteresado y poco involucrado en la tarea. Algunos datos provenientes de otras fuentes<sup>3</sup> confirman esta presunción, lo mismo que ciertas apreciaciones formuladas por los profesores y los propios alumnos acerca de las características del estudiante medio de la carrera de abogacía, que han sido comentadas en varios capítulos de esta obra. No hemos indagado acerca de las causas de esos comportamientos, pero se podrían aventurar algunas hipótesis al respecto, a partir de lo que hemos observado durante el trabajo de campo. Una posible causa podría estar relacionada con la metodología de la enseñanza predominante. La clase magistral no es la estrategia más adecuada para estimular la participación. También se podría atribuir a la ausencia de meca-

3 Ver las publicaciones del Departamento de Estadística de la Universidad Nacional de Córdoba, donde figuran los datos de rendimiento académico (cantidad de materias aprobadas, promedio general en la carrera, duración promedio de los estudios, etc.) de los estudiantes de todas las carreras de la Universidad.

nismos orientados a premiar a los estudiantes que realmente estudian y cumplen con las exigencias de la carrera. Una tercera causa podría tener que ver con la falta de una definición clara acerca de cuáles son las expectativas institucionales respecto a la conducta del alumno. En realidad, para ser alumno de la carrera basta con haber presentado la ficha de reinscripción anual, no es imprescindible cumplir ningún otro requisito.

- c. Desde la perspectiva de la teoría de Bernstein, la pedagogía visible se caracteriza también porque las reglas regulativas (regla de jerarquía) y las reglas discursivas (regla de secuencia y ritmo, y regla de criterio) que gobiernan la relación pedagógica son claras y el alumno las puede identificar perfectamente porque son explícitas. Si bien hemos encuadrado la práctica pedagógica predominante en la Facultad de Derecho en la pedagogía visible, no se verifica en ella una de las principales características de esta pedagogía: los criterios no están disponibles para el alumno, él no tiene acceso a algunas de estas reglas; es posible que solamente las conozca el profesor. Esto se pone en evidencia en uno de los momentos cruciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el de la evaluación. Las expresiones de los alumnos son muy elocuentes en este aspecto, nunca están seguros de lo que el docente espera de ellos. Los estudiantes son, por lo general, "cazadores de criterios", les resulta difícil adquirir un idea clara de cuáles son las exigencias del docente, están siempre tratando de "adivinar" lo que quiere y, una vez superado esta suerte de acertijo, intentan "adaptarse" a lo que el docente supuestamente espera, aunque nunca están totalmente seguros de que su percepción de tales expectativas sea la correcta.
- d. Creemos fundamental reflexionar brevemente sobre la utilidad de la teoría para el análisis del cambio del discurso y las prácticas pedagógicas. Bernstein no dedica mayor espacio en su elaboración teórica al tema del cambio; por otra parte, en ella se observa cierta potencialidad para generar explicaciones deterministas de las transformaciones del discurso pedagógico, lo cual disminuye su utilidad para visualizar y comprender la complejidad de las

transformaciones del fenómeno. Hemos comprobado la potencialidad de la teoría para explicar el orden emergente del discurso pedagógico y su reproducción; el desarrollo teórico sobre la transformación de dicho orden es, en cambio, sensiblemente inferior. Sin embargo, al distinguir lo pensable y lo impensable en el discurso dominante en la carrera, y destacar la importancia que tiene para el mantenimiento del orden el control de la "brecha" que existe entre ambos, Bernstein nos ofrece un aparato conceptual simple y reducido, pero potencialmente útil para indagar sobre el fenómeno de la transformación del discurso. Esto nos permitirá, en la segunda parte de este capítulo, y a modo de conclusión, reflexionar sobre la posibilidad de cambio del discurso instruccional y el regulativo (constitutivos del discurso pedagógico) de la carrera de abogacía objeto de nuestro análisis.

Hasta aquí hemos tratado de señalar lo que, a nuestro criterio, aparecen como puntos débiles de la teoría de Bernstein cuando se la aplica al análisis de la educación superior. Esta afirmación no implica que debería ser totalmente descartada, sino que, por el contrario, se impone la necesidad de analizarla en profundidad, sobre todo en aquellos aspectos cuya aplicación resulta menos clara. Lo realizado en esta investigación constituye solamente un primer paso en la exploración de la potencialidad analítica del modelo teórico utilizado. Creemos conveniente abordar, en investigaciones menos abarcativas, aspectos acotados del modelo a fin de poder emitir un juicio mejor fundado acerca de su utilidad para explicar el proceso de producción y reproducción de la cultura en el nivel superior del sistema educativo. Como ha quedado demostrado a lo largo de nuestro trabajo, en la teoría de Bernstein hemos encontrado muchos elementos que nos han permitido comprender la compleja realidad de la formación profesional, pero se abren a partir de aquí muchos interrogantes que pueden dar lugar a un interesante programa de investigación orientado a enriquecer la teoría y, a la vez, aumentar nuestra comprensión de los procesos pedagógicos en la Universidad.

### 1.3 Un nuevo punto de partida: qué se podría hacer a partir del modelo

Nos parece interesante concluir estos comentarios con una reflexión final, que podríamos presentar, a la vez, como una conclusión central de nuestro estudio y como una hipótesis de trabajo para iniciar un programa de investigación de mayor alcance. Este programa debería comprender a diferentes instituciones de educación superior en una perspectiva comparativa, y perseguir un doble objetivo: descubrir la solidez del modelo teórico y, a la vez, profundizar en las características y las consecuencias de un proceso pedagógico de gran impacto social, el de la formación profesional.

Dicho programa podría centrarse en un aspecto de la teoría que nos interpeló de manera especial: el postulado de independencia en la variabilidad del enmarcamiento y la clasificación y la forma en que la combinación de los diferentes valores de uno y otra influyen en la socialización del sujeto. Como hemos visto, Bernstein sostiene que ambas categorías se pueden aplicar al análisis de cualquiera de los niveles antes mencionados: la agencia de transmisión, el *curriculum* y las prácticas pedagógicas. Dado que esto es así, es posible encontrar diferentes combinaciones de valores de la clasificación y el enmarcamiento: fuertes y débiles, internos y externos. Estas combinaciones dan lugar a una multiplicidad de posibilidades empíricas cuyos resultados en términos de la "conformación de la conciencia" del sujeto que está siendo socializado sería importante determinar con cierto grado de precisión. El cuadro que sigue podría servir al doble propósito de orientar la investigación y sistematizar los resultados de un estudio comparativo sobre diferentes carreras que tengan por objetivo la formación profesional.

Cuadro N° 6: Clasificación y enmarcamiento según niveles de análisis. Valores teóricos

Niveles de Análisis	Clasificación		Enmarcamiento	
	Interna	Externa	Interno	Externo
Agencia	fuerte/débil	fuerte/débil	fuerte/débil	fuerte/débil
<i>Curriculum</i>	fuerte/débil	fuerte/débil	fuerte/débil	fuerte/débil
Prácticas Pedagógica	fuerte/débil	fuerte/débil	fuerte/débil	fuerte/débil

A la luz de nuestros hallazgos y simplificando mucho la realidad, nos parece interesante proponer, a título de hipótesis, los valores que podrían asumir la clasificación y el enmarcamiento en cada uno de los niveles de análisis considerados, teniendo en cuenta las características de la carrera de abogacía que hemos explorado en nuestra investigación.

Cuadro N° 7: Clasificación y enmarcamiento según niveles de análisis. Valores observados

Niveles de Análisis	Clasificación		Enmarcamiento	
	Interna	Externa	Interno	Externo
Agencia	fuerte	débil	fuerte	débil
<i>Curriculum</i>	fuerte	fuerte	*	*
Prácticas Pedagógica	fuerte	fuerte	fuerte	fuerte

\* los valores no son aplicables al *curriculum*, ya que el enmarcamiento está referido fundamentalmente a la comunicación.

Si bien en esta etapa de nuestro estudio no hemos abordado las relaciones de la agencia de socialización con el campo profesional (lo externo a la institución), estamos en condiciones de afirmar que los valores de clasificación y enmarcamiento externos son débiles. Hay una influencia importante del campo profesional sobre la institución educativa en lo que respecta a la definición de los contenidos relevantes (*curriculum*) y la forma de su comunicación (pedagogía). Dicha influencia se ejerce, fundamentalmente, a través de los docentes de la Facultad que, en su mayoría, hacen del ejercicio de la profesión su actividad principal.

Recordemos, nuevamente, que la hipótesis central del modelo, y que nosotros adoptamos para orientar nuestra investigación es la siguiente: la socialización en un 'código' actúa sobre la conciencia del sujeto y desarrolla en éste una identidad particular, que es tanto más diferenciada y específica cuanto más fuertes son los valores de la clasificación y el enmarcamiento de los mensajes inherentes al 'código'. Si es válida la caracterización del 'código' predominante en la carrera, que esquematizamos en el Cuadro N° 8, se podría suponer que la institución reúne, en general, las condiciones necesarias para que se verifique la hipótesis central de nuestro trabajo: durante el proceso de socialización en la Facultad, el alumno va adquiriendo una forma de "conciencia jurídica", se inicia el desarrollo de una incipiente identidad profesional, la de abogado. En otras palabras, el estudiante comienza a pensar, sentir y actuar como abogado, al margen de las deficiencias de carácter instruccional que tanto los docentes, como los propios estudiantes, reconocen en su formación.

## 2. El cambio del discurso pedagógico en la carrera de abogacía: algunas reflexiones finales

Pensar sobre el cambio de la enseñanza jurídica es relativamente complejo si tenemos en cuenta que abordamos un fenómeno en el que se combinan dos estructuras y procesos de control social, la educación y el derecho. Tomamos como objeto de estudio una forma especializada de enseñanza, la de expertos en la construcción y reproducción del derecho y el discurso en el que éste se fundamenta, lo que se ubica en el centro neurálgico de la constitución y el mantenimiento del orden social.

Reflexionar sobre el cambio de un tipo de orden, desde una perspectiva empírica y no normativa, no es una tarea menor, ya que nos lleva a pensar en las posibilidades reales del cambio, en el que *puede darse* y no en el que *debe darse*. Al respecto resulta indispensable destacar el punto de partida y alcance de nuestras reflexiones. Las mismas se centran en la potencialidad de cambio de un tipo de orden que emerge del discurso pedagógico dominante. Aunque distinguidos analíticamente, orden y cambio sociales están intrínsecamente implicados. Al respecto existen, al menos, dos visiones típicas del fenómeno. La primera responde a una

concepción organicista del orden; en ésta el orden es representado como un "estado" objetivo y fijo, o al menos relativamente fijo de las cosas. A partir de ello, define al cambio como sucesión de "estados", como una secuencia de situaciones, que adquieren estabilidad y fijeza. La segunda visión pone el acento en los aspectos dinámicos del orden, oponiendo a la imagen de "estado", una imagen de "proceso", considerando al cambio como una dimensión fundamental del orden social; éste deja de ser visto como un objeto dado, rígido o fijo, como una estructura "dura", para ser entendido como una red de relaciones y vínculos, como prácticas, como una realidad en permanente construcción, como una objetivación basada en un proceso de estructuración (Giddens, 1985), más que como una estructura.

Sin desconocer la importancia de los elementos estructurales que condicionan la enseñanza jurídica (organización, grupos, etc.), ponemos el acento en las prácticas, en los vínculos que se generan entre individuos y grupos (docentes, estudiantes, cátedras) y en las reglas que regulan las relaciones. Estas son constitutivas de lo que es nuestro objeto de estudio, el proceso de socialización que conduce a la formación de un tipo de conciencia e identidad profesionales.

Como señalamos antes, Bernstein provee de un aparato conceptual sencillo para reflexionar sobre las tensiones sobre las que se estructura el orden que surge del discurso pedagógico, distinguiendo los elementos que le dan coherencia, lo 'pensable', de aquellos que disminuyen esta coherencia, cuya potencialidad para la modificación del orden los torna 'impensable' desde el punto de vista de quienes son los "dueños" del orden, es decir, de quienes detentan el poder.

Para el tratamiento del tema del cambio, es preciso recordar que el discurso pedagógico se encuentra inserto en un contexto más amplio y que las posibilidades de su transformación son condicionadas por los recursos y límites que éste impone. Analíticamente, dos conceptos nos resultan útiles para reflexionar sobre estos aspectos, uno es el de "campo" de Bourdieu, entendido como un espacio social de relaciones en el que los agentes que forman parte de él entran en lucha, disputa o competencia por

el capital específico que corresponde a dicho campo. Como microcosmos sociales, los campos poseen autonomía relativa en relación a otros y a sus formas de poder o capital. A la vez, en el mismo proceso de diferenciación y autonomización, los distintos campos mantienen relaciones de interdependencia y conflicto entre ellos. Los campos sociales tienen límites, los cuales permiten distinguir entre lo 'interno' y lo 'externo' a ellos, conceptos éstos muy relevantes, asimismo, en la teoría de Bernstein. El otro concepto que resulta analíticamente útil es el de 'nivel', el cual nos permite distinguir lo macro de lo micro social y su interinfluencia en la reproducción y transformación del orden establecido.

El discurso pedagógico forma parte del campo educativo, el que comprende varios niveles institucionales, desde el propio de la agencia, hasta los correspondientes a los organismos del Estado que tienen a su cargo la función educativa. Por su parte, como fuera expresado en otros capítulos, el campo profesional, configura parte de la "externalidad" del campo educativo. Ambos ámbitos, el institucional de la educación y el profesional, en alguna medida condicionan lo que se transmite como mensaje y cómo se lo hace, a través de reglas explícitas o implícitas, o fijando condiciones estructurales y estructurantes que afectan las prácticas educacionales. Esto no significa que la influencia que se ejerce desde lo macro hacia lo microinstitucional, o desde lo externo hacia lo interno, resulte totalmente determinante. Recordemos también la potencialidad generadora de orden (y cambio) que puede tener el *curriculum* (según sea su tipo), y el control que se ejerce en la comunicación pedagógica a nivel micro social, lo cual genera la posibilidad de una influencia inversa hacia el nivel macro social y en las relaciones con otros campos, entre ellos el profesional.

Un aspecto central para comprender la intensidad de la influencia entre lo micro educativo y otros niveles y campos consiste en el tipo de clasificación que define las relaciones de poder entre ellos, lo cual depende de la fuerza de la demarcación y el grado de autonomía relativa que poseen.

## 2.1 Obstáculos provenientes del campo externo: la fuerza del *statu quo*

Algunos supuesto fácticos sobre el campo externo guían nuestro análisis. El estrecho vínculo e interdependencia entre el campo jurídico y el político, por ser el derecho el mecanismo privilegiado en la legitimación del poder y en la consagración de la supremacía social de ciertos sectores sociales sobre otros. El modelo jurídico dominante es uno de los principales factores que operan para dotar de estabilidad a los contenidos instruccionales dentro de un contexto cambiante. Esto se debería, en primer lugar, a la vigencia política que aún posee tal modelo como instrumento legitimador del poder y regulador de las relaciones sociales. En segundo lugar, también sería consecuencia de la ductilidad y adaptabilidad del iuspositivismo a los cambios contextuales, atributos fundamentales de su utilidad y potencialidad auto reproductiva. En tercer lugar, no debemos olvidar la brecha que siempre existe entre los cambios sociales y la cultura y el significativo retraso que ésta suele tener en relación a aquéllos. El derecho y su transmisión, como objeto y proceso culturales que son, no escapan a esta tendencia, por lo cual es de esperar que su transformación sea siempre más lenta con relación a los del contexto, especialmente por ser un instrumento de control social. Estos factores y procesos contribuyen al mantenimiento del *statu quo* en el campo profesional y de la jerarquía que regula las disputas que se operan entre quienes forman parte de él.

El predominio que todo orden tiene sobre los controles que lo mantienen, la vinculación del derecho con el sistema político y de éste con el económico, el poder y control que la profesión ejerce en la definición de lo jurídico, y el impacto que el discurso dominante tiene sobre su enseñanza constituyen, en síntesis, factores condicionantes que deben ser tenidos en cuenta cuando se reflexiona sobre la posibilidad del cambio del discurso pedagógico. En principio, no resulta plausible pensar en las posibilidades de una transformación profunda y sustantiva de éste, si las condiciones externas no se modifican. Tampoco puede sostenerse la idea que la dirección o sentido del cambio sea unidireccional y menos aún que la enseñanza jurídica sea la principal fuente de un eventual cambio de modelo jurídico.

En principio, es preciso reconocer que el control social, cualquiera sea éste, no cambia si no cambia el orden social que lo genera y a cuyo mantenimiento sirve, aún cuando el debilitamiento de tal control afecta la estabilidad del orden. Si esto es así, es admisible suponer que un profundo cambio del discurso pedagógico es dependiente de la crisis y transformación del orden (político, económico, jurídico) sobre el que se sustenta e inserta. Dicho de otro modo, los condicionamientos externos señalados pueden potenciar o resistir cambios pedagógicos o al menos volverlos inocuos, sobre todo cuando, como lo observamos antes, la fuerza de la demarcación entre la agencia educativa y el contexto externo (principalmente los campos profesional y político) es débil.

Cuando las condiciones estructurales (y estructurantes) externas son altamente favorables a la reproducción del statu quo, es previsible que cualquier intento de innovación y transformación pedagógica que se oponga a él sea resistido o se torne ineficaz.

## 2.2 Obstáculos internos: los límites para una transformación eficaz

El discurso pedagógico también se ve afectado por condiciones estructurales (y estructurantes) que limitan las posibilidades de cambio en el orden interno de la agencia educativa, potenciando o resistiendo la transformación de los componentes instruccionales y regulativos propios del discurso pedagógico y, en definitiva, de una forma determinada de conciencia e identidad jurídicas. Entre tales límites, aunque no con carácter exclusivo, podemos destacar sintéticamente los siguientes:

- a. *La dimensión de la institución.* La masividad de la matrícula y el gran número de docentes que integran la planta dificulta el diseño, gestión y ejecución de innovaciones pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza. Muchas de las que proponen los docentes, alumnos y especialistas no son factibles de implementación en clases compuestas por numerosos alumnos, y que requieren la coordinación de una gran cantidad de docentes.
- b. *La desprofesionalización del docente y la falta de controles institucionales sobre su desempeño.* Las malas condiciones de trabajo

que generan la masividad y la precarización de la enseñanza (especialmente la baja remuneración y la escasa dedicación en el cargo) inciden negativamente sobre el sentido de pertenencia y el compromiso académico de gran parte de los docentes. Ello produce condiciones adversas para la participación de uno de los responsables fundamentales del proceso educativo y, con ello, para el desarrollo de cualquier proyecto institucional. Docentes desmotivados, con un compromiso institucional débil, no constituyen recursos humanos favorables para el cambio; tenderán a mostrar más apego a la rutina de trabajo que a la realización de los esfuerzos que toda innovación exige, especialmente aquella que demanda una transformación de conciencia significativa. La ausencia de controles institucionales sobre el ejercicio de la docencia, y de mecanismos que permitan la evaluación continua de los docentes y su diferenciación en función del desempeño, con consecuencias en su remuneración, acentúa un perfil institucional que favorece la anomia.

- c. *La laxitud del régimen de enseñanza y la ausencia de estándares de rendimiento académico de alumnos y egresados.* La ausencia de un sistema de incentivos para los alumnos que permita su diferenciación por el grado de compromiso, por el rendimiento en la tarea académica y por la responsabilidad que asume en la relación pedagógica, contribuye de manera muy significativa al fortalecimiento de una subcultura institucional que no alienta la excelencia y no es favorable para producir una identificación y compromiso fuertes del estudiante con la institución, sus metas, sus objetivos y su funcionamiento. Las escasas exigencias académicas, combinadas con el alto número de alumnos, crea condiciones que generan la impersonalidad de los vínculos y la homogenización y nivelación de los estudiantes de acuerdo a estándares académicos poco exigentes.
- d. *El sistema de gobierno y gestión, que no responde a las necesidades emergentes de los cambios contextuales.* En las condiciones estructurales descriptas, el gobierno y la gestión institucionales se

ven sometidos a fuertes presiones, tanto para el mantenimiento del orden, como para la producción de cambios. Aun cuando el orden establecido en la agencia tiende a mantenerse a través de cierta inercia reproductiva, con un marcado acento tradicional, las condiciones cambiantes y dinámicas en los contextos político, económico y social, sometén a la agencia a constantes tensiones, cuyo gerenciamiento demanda a los encargados del gobierno y la gestión, un constante esfuerzo y desgaste. Asimismo, no son menores las dificultades que se presentan al momento de diseñar y ejecutar algún cambio institucional orientado a receptar o generar las innovaciones que requiere el mantenimiento y mejoramiento de las condiciones académicas y el rendimiento de docentes, alumnos y egresados, o por lo menos, a evitar situaciones de mayor deterioro y agravamiento. La toma de decisiones y su ejecución es lenta, con una fuerte presencia de intereses partidarios y profesionales extra académicos. Rutinización, inercia e intensa negociación caracterizan el proceso decisorio, y definen un estilo y ritmo que disminuye la capacidad adaptativa de la agencia a los cambios contextuales, acentuando la brecha entre las demandas que plantea el campo externo y las respuestas que brinda la institución.

- e. *El orden y la división del trabajo académico basado en la cátedra.* Si bien articula el poder institucional, es poco flexible y no favorece la integración interdisciplinar, ni los cambios curriculares y pedagógicos. Una estructura organizacional constituida por un conjunto de cátedras que tienden a mantener un orden jerárquico en lo interno y un aislamiento hacia lo externo define un espacio social caracterizado por la existencia de multiplicidad de contextos. Las cátedras operan así a modo de "habitats" diferenciados y diferenciadores que favorecen la producción de fuertes lealtades hacia el interior de ellas, y de fragmentación hacia lo exterior, dificultando el proceso de articulación e integración horizontales. Esta forma organizativa de corte tradicional, condiciona no sólo el estilo de gestión y gobierno de la institución, sino que media en todo proceso de ejecución de las transformaciones innovadoras que se generan en ella.

### 2.3 Las transformaciones posibles

En la medida en que el statu quo mantenga un relativo grado de estabilidad, una transformación eficaz, autónoma y autosustentada de la enseñanza del derecho puede pensarse sólo en términos relativos. Resulta improbable un cambio a nivel del discurso dominante de las agencias educativas, al menos en lo que es el "diseño fundamental", según lo define Mannheim. Tampoco es de esperar que la mera renovación generacional de los miembros de la institución sea suficiente para producir una transformación profunda, sino, por el contrario, que la reproducción del discurso y las prácticas se perpetúen a través de la incorporación de nuevas generaciones y su posterior socialización.

Sin embargo, es necesario recordar la permanente tensión que se mantiene entre lo 'pensable', lo coherente, lo establecido, el orden actual de las cosas, y lo 'impensable', lo ausente, el orden posible de las cosas. La brecha que los separa está mediada por la posibilidad de crisis, ante las cuales la institución o algún sector dentro de ella puede adoptar distintas actitudes y posicionamientos. Una alternativa consiste en reaccionar optando por gestionar la crisis, transformándola en una oportunidad para una intervención orientada hacia el cambio. Otra alternativa es la no intervención, es decir, dejar librado a que el supuesto orden "natural" de las cosas tome un rumbo por sí mismo.

El resultado previsible de esta segunda alternativa consiste en la continuidad del statu quo, lo cual es altamente factible dada la inercia reproductiva que presenta el ámbito social propio de la Facultad y la carrera de abogacía. Tal como lo hemos descrito, la estructura de poder se presenta muy consolidada y legitimada, tanto interna como externamente. El código de conocimiento educacional vigente en la institución es reproducido mediante prácticas establecidas que operan con un alto grado de invisibilidad.

Si, en cambio, se piensa en otro escenario, el de la intervención innovadora, nos enfrentamos con el desafío de pensar qué cambios serían factibles. Ya hemos visto que cualquier modificación de la enseñanza

jurídica está sujeta a fuertes condicionamientos externos e internos; de cualquier modo, existen alternativas de transformación, ya que todo modelo dominante tiene, en alguna medida, modelos alternativos relativamente integrados, o al menos el germen de tales modelos. En lo que sigue, continuando la línea de razonamiento teórico que guía nuestra investigación, esbozamos algunos de los cambios posibles en el código de conocimiento educacional de la agencia, recordando que si bien aparecen agrupados y referidos al *curriculum*, la pedagogía y la evaluación, no deben ser pensados de manera independiente, ya que como lo reiteramos varias veces el discurso pedagógico es uno, aun cuando lo hayamos distinguido en instruccional y regulativo.

#### A) A nivel del *curriculum*

- a. *Diversificar el perfil del egresado*, a través de la especialización y orientación alternativa de la enseñanza jurídica que se brinda, flexibilizando la estructura curricular e incorporando perfiles ausentes, como el de investigador y jurista no orientado, necesariamente, a la práctica profesional. Esto implica ampliar el perfil actual, que se reduce al de un profesional generalista, y no contempla el grado de especialización interna alcanzado por el ejercicio de la abogacía. Para ello, la formación de grado debería ser pensada en estrecha articulación con la de post grado, resaltando la función de "configuración" que tiene la agencia, esto es, de creación de desarrollos y cambios de las formas simbólicas, en este caso las jurídicas, frente a la mera función de 'recontextualización' y reproducción de la cultura jurídica dominante a la que actualmente está reducida. Fortalecer la formación de post grado permitiría reforzar la función de investigación orientada a la formación de juristas.
- b. *Aumentar la opcionalidad por parte del alumno a lo largo de la carrera*, para hacer posible algún grado de selección de los contenidos instruccionales y una mejor adaptación de los mismos a los propios intereses y aptitudes de los estudiantes. Este tipo de transformación apunta a un doble propósito, por un lado, favorecer la diversificación de la oferta y con ello de la socialización que se

cumple en la carrera y, por el otro lado, a nivel del estudiante, permitir, en alguna medida, la canalización de las múltiples orientaciones vocacionales y preferencias existentes, aumentando el grado de satisfacción y motivación de los alumnos y las posibilidades de un mejor rendimiento académico.

- c. *Favorecer la interdisciplina* y con ello la articulación de docentes y cátedras, exponiendo al estudiante a contenidos instruccionales que reduzcan el aislamiento disciplinar y sus efectos. Esto no supone el reemplazo de un curriculum de 'colección', por uno 'integrado', lo cual en el campo jurídico resulta poco factible, sino la flexibilización de la rígida división y distanciamiento entre materias y cátedras, lo cual produce, entre otras consecuencias, la reiteración innecesaria de contenidos, no siempre desde perspectivas diferentes, y la existencia de lagunas curriculares, esto es, la ausencia de determinados contenidos. Todo lo cual debería ser revisado a fin de optimizar la enseñanza jurídica. A la "duplicación" y el "olvido" involuntario de contenidos instruccionales, se suma, debemos recordar, la fuerza socializadora que tiene la fragmentación y la fuerte clasificación entre disciplinas, tan favorables a la ruptura y la rigidez jerárquicas.
- d. *Mejorar la transmisión de conocimientos jurídicos y favorecer el desarrollo de habilidades instrumentales complejas, articulándolas con la incorporación de destrezas cognitivo-críticas*. Para ello resulta indispensable una visión más amplia de lo jurídico, que lo analice e investigue en su contextualidad (no sólo en su textualidad), reconociendo su historicidad y su carácter intrínsecamente político. Resulta necesaria una profunda revisión de los objetivos actuales de la enseñanza y su discusión crítica. La enseñanza de "todo" el derecho y "sólo" el derecho, identificando a éste con el fenómeno jurídico, compite, en el proceso de selección de los contenidos instruccionales, no sólo con la enseñanza de la multidimensionalidad de lo jurídico, sino, además con el desarrollo de habilidades cognitivas instrumentales complejas y sobre todo críticas y expresivas. Con esto se reduce la posibilidad de adquirir, por

parte del alumno, competencias que favorezcan una socialización integral, tanto profesional como personal.

- c. *Instrumentar al estudiante, a través de conocimientos y habilidades, para el análisis fáctico de los fenómenos jurídicos.* Este aspecto está en estrecha relación con lo anterior, ya que la ampliación del objeto de estudio y el análisis contextualizado del derecho debe ir acompañado del desarrollo de competencias para analizar la realidad desde el punto de vista empírico a partir del instrumental teórico y metodológico que ofrecen las ciencias sociales en su conjunto, y las diversas perspectivas específicas que aportan. Esto está fuertemente vinculado a lo expresado en c) en relación a incrementar el abordaje de los problemas jurídicos desde una perspectiva que contemple la integración interdisciplinar.
- f. *Incorporar como práctica la dimensión ética en la enseñanza jurídica,* evitando el aislamiento y reclusión curriculares que se cumple, por un lado, asignando este tipo de contenidos a materias, seminarios o talleres, aislados del tratamiento del derecho y la práctica profesional, y por el otro, a través de su transmisión mediante contenidos exclusivamente teóricos y un estilo de enseñanza tradicional, que con frecuencia se limita a la prescripción acrítica de algún decálogo de deontología profesional. El abordaje de los fenómenos jurídicos desde una perspectiva ética, con una metodología innovadora, ofrece la posibilidad de incorporar una dimensión crítica prácticamente ausente en el análisis y discusión del derecho, la administración de justicia y la práctica profesional.
- g. *Incrementar la enseñanza orientada al desarrollo de habilidades prácticas, básicas para el ejercicio profesional.* Dentro del proceso educativo y socializador de la carrera de abogacía, el desarrollo de competencias prácticas (el *know how* de la profesión de abogado) tiene una relevancia propia y específica. Una de las opiniones críticas más frecuentes del debate académico en relación a las carreras de abogacía, y en particular a la que nos ocupa, consiste, por un lado, en observar la excesiva "teoricidad" de la formación

jurídica, en detrimento del desarrollo de competencias para la práctica profesional, y por el otro, en la inhabilidad para instrumentar estrategias educativas que permitan la superación de esta asimetría.

#### B) A nivel de la pedagogía

- a. *Modificar el sistema de transmisión y comunicación en el contexto del aula, predisponiendo al alumno para que adquiera mayor protagonismo,* lo cual resulta indispensable para poder dar cumplimiento a gran parte de las innovaciones curriculares anteriormente propuestas. Es innecesario reiterar la importancia que tiene la comunicación en las múltiples situaciones educativas que se presentan en la institución, como medio para el desarrollo de un proceso socializador eficaz. En gran medida, el aula es el lugar del éxito o el fracaso de las intenciones de los planificadores y de las políticas innovadoras. Es allí donde se construyen las relaciones que generan orden y cambio, en donde, en definitiva, se realiza y se transforma en práctica la visión del mundo prevista y predicada desde "lo pensable", pero también donde se puede debatir sobre su modificación y aun su reemplazo, a partir de las visiones alternativas que ofrece "lo impensable".
- b. *Innovar en la metodología de enseñanza, introduciendo estrategias alternativas a la clase centrada en el docente,* que favorezcan el desarrollo de contenidos más diversificados, tanto de conocimientos como de destrezas. Este aspecto está estrechamente vinculado a lo anterior, ya que mientras aquél señala la importancia de innovar sobre el tipo de comunicación y su control, este segundo aspecto orienta hacia la reflexión sobre los métodos e instrumentos para hacer factible tales innovaciones. Todos ellos presentan potencialidades y límites en relación a los objetivos que nos proponemos lograr y los resultados que aspiramos obtener, por lo que resulta fundamental reflexionar no sólo sobre su utilidad, sino también sobre la ausencia de neutralidad que los caracteriza. Dentro de las estrategias de cambio, resulta importante resaltar la impor-

tancia de una formación docente orientada hacia el fortalecimiento de aptitudes didácticas y pedagógicas que favorezcan el desarrollo, por parte del estudiante, de competencias para el futuro ejercicio profesional, así como de aptitudes críticas en relación a los fenómenos jurídicos.

### C) *A nivel de la evaluación*

*Reformular el proceso de evaluación por parte de los docentes.* La reflexión y discusión sobre los aspectos evaluativos de la enseñanza-aprendizaje debe estar estrechamente vinculada e incorporada a la discusión sobre *qué se enseña y cómo se enseña*, dada la estrecha interdependencia existente entre estos componentes. De nuestras observaciones surge que la evaluación es uno de los aspectos sobre los que menos se reflexiona, aun cuando constituye uno de los principales elementos de interés y movilización desde el punto de vista de los estudiantes, y un poderoso instrumento de control por parte de los docentes, a través del cual se manifiesta y reproduce el orden establecido en la institución. Constituye el momento en el que se desarrollan intensos procesos de negociación, los que no necesariamente conducen a la obtención de resultados académicos deseables; es también uno de los aspectos sobre el que más se habla, pero a su vez, paradójicamente, uno de los más "invisibles". Por todo ello es que el simple hecho de aumentar la claridad de los criterios que los docentes utilizan en la evaluación de los alumnos, constituiría por sí mismo, un acto profundamente innovador. A ello se suma que la actividad de evaluación que los docentes realizan en la carrera de abogacía presta atención, casi exclusivamente, a "los resultados" de la enseñanza y el aprendizaje, y no "a los procesos" que se cumplen en ellos. Una transformación de la actitud y el comportamiento de los docentes en el momento aparentemente "final" de la evaluación, a partir de éstas y otras reflexiones, podría producir resultados inesperados y modificaciones sustantivas, tanto en lo que se transmite, como en el modo en que se lo hace.

#### 2.4 Los prerrequisitos para el cambio del discurso pedagógico

Reflexionar sobre cambios posibles en el código de conocimiento educacional dominante y hegemónico, basado en un consenso estable y que, por

lo tanto, posea una alta potencialidad de auto reproducción, nos lleva a pensar en términos de poder y control; el poder y el control que necesitan quienes decidan llevar a cabo transformaciones como las propuestas.

Es por ello que creemos importante referirnos a los prerrequisitos que a nivel de la agencia educativa pensamos deben cumplirse, dadas las características que la misma posee en el campo interno, y sus relaciones con los campos profesional y político externos. A continuación exponemos algunos de tales prerrequisitos o precondiciones, los cuales han sido pensados a partir de lo analizado previamente, tomando siempre en cuenta nuestro marco teórico.

- a. *Aumentar la fuerza de la clasificación entre la agencia (el campo educativo) y el campo profesional*, lo que significa una demarcación más clara que permita diferenciar al docente e investigador de derecho, de quienes ejercen las profesiones jurídicas. Si bien la enseñanza jurídica es fundamentalmente reproductora y recontextualizadora del discurso jurídico, ello permitiría aumentar la autonomía académica para enriquecer y diversificar el cumplimiento de tal función y, sobre todo, extender la formación jurídica más allá de los límites que plantea la profesión, fortaleciendo la investigación. Esto no significa promover el completo aislamiento entre ambos campos, sino una mejor articulación a partir de identidades especializadas y autónomas.
- b. *Aumentar la fuerza clasificatoria entre lo académico y el campo de los intereses políticos particulares, la que actualmente es muy débil.* El alto grado de penetración de dichos intereses en la determinación de la política académica, se produce, entre otras cosas, como consecuencia de la participación frecuente de los docentes de abogacía en organismos del Estado (incluyendo el sistema judicial), y la influencia de intereses político-partidarios vehiculizados por las organizaciones estudiantiles. Como se ha señalado antes<sup>4</sup>, la permeabilidad de la agencia educativa a intereses de índole extra académica, dificulta, si no impide, la toma de decisiones orienta-

<sup>4</sup> Un análisis más específico de este aspecto se realiza en Lista 2001 y 2002.

das al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Una más clara distinción entre ambos campos fortalecería la autonomía de la agencia para controlar el campo que le es propio y, con ello, el proceso de producción y reproducción del discurso pedagógico. Esto aumentaría también su potencialidad para producir transformaciones en el código de conocimiento educacional.

c. *Modificar las condiciones estructurales y la cultura académica que favorecen la despersonalización de las relaciones entre docentes y estudiantes, la falta de estímulos para mejorar el desempeño y el debilitamiento del sentido de pertenencia.* Con esto nos estamos refiriendo a las condiciones internas en las cuales se desarrolla el proceso de socialización del abogado. Teniendo en cuenta el diagnóstico anteriormente efectuado en relación a los aspectos internos que favorecen la reproducción del statu quo, se podrían proponer, al menos, las siguientes medidas que deberían ser implementadas como líneas de acción para favorecer un cambio profundo de la enseñanza jurídica:

- *Incorporar estándares académicos mínimos para mantener la condición de estudiante y para el desempeño docente.* Con ello se permitiría no sólo un funcionamiento institucional interno más adecuado, sobre la base de criterios y parámetros de desempeño académico compartidos, sino asegurar al campo profesional y social, resultados aceptables en lo que respecta a la calidad académica de los egresados; se favorecería de este modo la legitimación de la formación profesional que se desarrolla en la institución.
- *Reducir el creciente proceso de masificación que se cumple en el contexto institucional.* La masividad combinada con la reducción de las exigencias académicas tiende a disminuir la frecuencia y debilitar los vínculos institucionales y a generar distanciamiento entre quienes participan en ellos. Como resultado de esto los lazos se tornan más impersonales y se favorece la anomia, creándose un marco poco favorable para una

socialización que permita desarrollar en los docentes y en los estudiantes compromisos recíprocos, entre ellos, y con la institución a la que de hecho pertenecen.

- *Introducir incentivos que favorezcan el desempeño eficaz de los estudiantes y un más fuerte sentido de pertenencia y compromiso académicos.* Vinculado con el punto anterior, el elemento subjetivo de "ser" y "sentirse parte" de una organización en la que la mayoría de los estudiantes participa asiduamente, constituye un recurso pedagógico de importancia en el proceso socializador que se opera en la carrera, lo cual, además, resulta necesario para la producción de cualquier transformación orientada hacia el mejoramiento de dicho proceso.
- *Procurar la profesionalización de la docencia.* Este aspecto está estrechamente vinculado con lo ya señalado, en relación a la necesidad de una mayor autonomía académica y el desarrollo de una identidad docente diferenciada y especializada, y también con el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, en particular, con el aumento de la dedicación en el ejercicio del cargo y una mejor retribución económica. Tales aspectos deberán ser tenidos en cuenta si las instituciones educativas deciden encarar un proceso de cambio profundo de la enseñanza jurídica. Éste no será posible sin un fuerte compromiso y participación de los docentes en la institución, por ser ellos los agentes principales del mantenimiento o modificación del código de conocimiento educacional, entre otras cosas, por el fuerte grado de control que ejercen sobre el mismo.
- *Mejorar el proceso de gobierno y gestión de la institución, modernizando su estructura y funcionamiento,* a fin de agilizar y optimizar los procesos de toma de decisiones sobre la base de criterios académicos. Ello se vería favorecido con la condición, antes señalada, de una más clara demarcación entre el campo académico y los campos político y profesional externos a la agencia, con los que necesariamente se articula. Por otra

parte, sería indispensable una profunda revisión de las disfuncionalidades operativas de la organización, su sistema de gobierno y la estructura y articulación de los roles de gestión.

### Conclusiones: la resistencia del orden amenazado

Todo orden implica una estructura de poder, y su alteración, resistencia y conflicto. Por ello, un proceso de cambio, para ser factible y duradero, debe dirigirse a modificar el sistema de relaciones y la estructura del orden existente en la institución. La factibilidad de las propuestas está fuertemente condicionada tanto por el sistema de poder profesional y sus vinculaciones con la función política y pública del estado, como por las características de la estructura y dimensiones de la agencia, su gestión y gobierno y la subcultura organizacional que la caracteriza.

En lo académico, para que el cambio sea eficaz y sostenido en el tiempo, se requiere una serie de transformaciones a nivel de la agencia. Dos serían los aspectos centrales de esas transformaciones: el primero se refiere al gobierno y la gestión de la institución educativa. Éste es uno de los componentes más estratégicos para el funcionamiento y transformación de la educación superior del país. Es el sistema de gobierno de las Universidades el que de manera significativa contribuye al mantenimiento del actual estado de cosas y sin cuya transformación cualquier modificación educativa de cierta profundidad y envergadura está condenada al fracaso. La función de liderazgo en el proceso de toma de decisiones y en la fijación de políticas encaminadas a la superación de las crisis que viven las instituciones y el sistema educativo en general, requieren no tan sólo un mero cambio de estilo, sino un cambio profundo por parte de quienes ejercen tales roles y funciones y, en última instancia, una redefinición de los criterios y mecanismos de selección de los líderes.

El segundo aspecto, no menos significativo que el anterior, tiene como eje la transformación del docente y el incremento de su motivación e inserción institucional, para lograr una modificación profunda de las prácticas vigentes en ella, lo cual demanda un alto grado de predisposi-

ción para la innovación, un fuerte compromiso con los proyectos institucionales y una participación activa y continuada. Todo esto estaría orientado hacia la profesionalización de la docencia y su ejercicio, y a aumentar la fortaleza de la clasificación y distinción entre el ámbito profesional y el académico, no para generar un aislamiento auto protector, sino un mayor grado de autonomía en el ejercicio de aquella actividad.

La modificación de las prácticas en el campo educativo implica la transformación de la conciencia de quienes participan en él. La alteración o modificación de la brecha que separa lo 'pensable' de lo 'impensable' se centra en la disputa por el poder y el control entre quienes defienden el mantenimiento del orden y quienes procuran su transformación. Así como la reproducción del statu quo, cualquiera sean sus características, supone la permanente tensión con las estructuras y procesos que intentan modificarlo, todo cambio es resistido por quienes se benefician del orden instituido y, cuando la dominación es exitosa, es decir cuando la influencia de la ideología es eficaz, tal resistencia se ve legitimada aun por quienes ocupan las posiciones menos ventajosas en dicho orden, el que pasa a ser visto como "natural" e inevitable. La reproducción de todo orden implica siempre la construcción social del "otro", de quien se encuentra fuera de él por no ser su "dueño" o por ser extraño al mismo, lo cual entraña la formación y reproducción de distintas formas de conciencia e identidad. Como refiere Bourdieu (2000, p. 181):

"La constitución de una competencia propiamente jurídica, dominio técnico de un conocimiento sabio, a menudo antinómico de las simples recomendaciones del sentido común, entraña la descalificación del sentido de equidad de los no-especialistas y la revocación de no construcción espontánea de los hechos, de su visión del asunto. La separación entre la visión vulgar del que va a ser justiciable, es decir, de un cliente y la visión sabia del experto, juez, abogado, etc. no tiene nada de accidental: es constitutiva de una relación de poder que se funda en dos sistemas diferentes de presupuestos, de intenciones expresivas, en pocas palabras de dos visiones de mundo"

En la formación del abogado la relación pedagógica recupera en algún sentido la diferenciación entre el sabio y el profano: "maestros eruditos" que *inician* a su público, "auditorio anónimo" de alumnos, en el dominio de un conocimiento especializado, -muy distante de la realidad cotidiana y del sentido común, pero ciertamente considerado como el conocimiento legítimo-. Estas son las condiciones que nos permiten comprender mejor las razones de una modalidad específica de relación pedagógica, razones, como ya dijimos, profundamente sociológicas.

## Anexo metodológico

"... el conocimiento, como la ley y la magia, son socialmente contruidos desde la base hacia arriba."

Patricia Ewick y Susan S. Silbey, *The Common Place of Law. Stories from Everyday Life*

Para lograr los objetivos que nos propusimos al iniciar la investigación sobre la formación del abogado debimos adoptar una serie de decisiones tanto de índole teórica como metodológica. En este Anexo nos referimos al segundo tipo de decisiones, aunque previamente nos parece importante hacer alusión a un aspecto fundamental de nuestro proyecto, relacionado con las características y conformación del grupo de investigación que llevó a cabo el trabajo.

### La constitución del equipo de trabajo

El surgimiento de una línea de investigación sobre la enseñanza y las profesiones jurídicas, la elaboración de un proyecto de trabajo multidisciplinario y la consecuente creación de un equipo que lo desarrollara fue el resultado de la combinación de decisiones individuales y de algunos hechos fortuitos, a los que nos hemos referidos en el prefacio, pero se nutre, sobre todo, de la convicción compartida acerca del sentido de la investigación en la universidad: la producción de conocimiento es más fructífera y significativa cuando es el resultado de la tarea conjunta de personas que tienen intereses comunes y pueden aportar, desde sus respectivas perspectivas, los elementos necesarios para lograr una mayor comprensión del problema que se quiere investigar.

A partir de ello es que conformamos un equipo de investigación integrado por especialistas pertenecientes a dos áreas de conocimiento totalmente diferentes, el derecho y las ciencias de la educación, aunque con algo en común: en nuestras respectivas disciplinas, desarrollamos nuestra tarea de investigación y docencia en el campo de la sociología.

Esta vocación compartida, y la convicción antes señalada, fueron los elementos de base para conformar y dar cohesión al grupo, y lo que nos permitió sortear las dificultades que tuvimos, sobre todo al comienzo, para acordar criterios de trabajo, unificar el lenguaje, conocer y comprender las peculiaridades de nuestras respectivas especialidades y lograr consensos en torno a significados. No menos importante fue la peculiar disposición de los integrantes del equipo para lograr esos acuerdos en un proceso de negociación que resultó algo difícil a veces, y que nos exigió a todos aceptar la perspectiva del otro, lo que, en más de una ocasión, nos llevó a resignificar la propia.

La composición diversa del grupo hizo necesario, inicialmente, el desarrollo de actividades para facilitar la integración de investigadores formados bajo distintas tradiciones disciplinarias a fin de constituir un equipo que pudiese combinar la diversidad de orígenes intelectuales con un objetivo de trabajo y un discurso común: investigar el proceso de formación del abogado desde la perspectiva bernsteiniana, sin excluir los aportes de otras perspectivas teóricas. En esta tarea, las lecturas, las discusiones grupales periódicas y el trabajo de campo compartido han resultado sumamente útiles para generar una identidad común a partir de lo que inicialmente fue un conjunto de investigadores cuyo punto de confluencia inicial-estuvo dado por un interés compartido y un proyecto de trabajo consensuado.

Organizamos sesiones semanales para ajustar la estrategia de trabajo y discutir la teoría de Basil Bernstein mediante presentaciones de distintos temas a cargo de alguno de los investigadores, estrategia que nos sirvió para organizar el debate. Esto permitió la incorporación de un marco conceptual compartido y la operacionalización de los principales conceptos, a la vez que discutir sobre la conveniencia de ampliar el marco teórico, incorporando otros autores y bibliografía adicional<sup>1</sup>. Por su parte, el trabajo exploratorio de campo, nos brindó la posibilidad de ponernos en contacto con las estructuras y procesos objeto de nuestro estudio y de sensibilizarnos en relación a ellos. A quienes ya tenían experiencia directa del

<sup>1</sup> En particular Bourdieu y su análisis de las profesiones jurídicas, la teoría de Durkheim sobre la educación y la teoría de Max Weber sobre las profesiones.

fenómeno estudiado, como estudiantes o docentes de abogacía, les permitió tomar distancia de él para posicionarse de modo externo al mismo y utilizar esa experiencia y vivencias subjetivas con un mayor grado de objetividad. A quienes por primera vez presenciaban una clase de abogacía y dialogaban con alumnos y profesores de la carrera, les facilitó "adentrarse" en la realidad investigada, "impregnarse" de sus significados y "sentir" la presencia de las reglas que la regulan. Esta confluencia de pertenencia y externalidad contribuyó a enriquecer nuestro trabajo de manera muy significativa y constituyó un valioso recurso de investigación.

### El estudio de casos

Nuestra investigación se centra en el estudio de la enseñanza jurídica propia de una institución, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. A pesar de que nuestro interés se extiende a la enseñanza jurídica en general, la elección de una institución como caso de estudio se funda en razones tanto teóricas como metodológicas. En el prefacio ya expresamos la importancia teórica del estudio de casos en materia de educación. En el tema que nos ocupa, contábamos con datos cuantitativos previos sobre la misma institución, así como con estudios similares sobre otras carreras de abogacía<sup>2</sup>. A partir de ellos surge nuestro interés por profundizar dichos estudios para conocer los efectos socializadores de los procesos educativos, lo cual nos condujo a investigar lo que acontece en el aula, centrándonos en un caso específico.

Tal interés de investigación nos indujo a reducir la extensión de nuestro estudio para enriquecerlo en profundidad y densidad. Consideramos que la elección de una agencia en particular, facilitaría el logro de tal propósito, a la vez que permitiría realizar generalizaciones teóricas acerca de una población más amplia a la cual pertenece la unidad analizada (Perez Serrano, 1998, p.81).

El estudio de casos facilita "el examen detallado comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés" (Rodríguez

<sup>2</sup> Especialmente los referidos a las carreras de la Universidades Nacional de La Plata y de Buenos Aires (Fucito, 2000), que son muy coincidentes con los nuestros.

Gómez *et al*, 1999, p.92; García Jiménez, 1991, p.67). Nos interesa destacar que en nuestro estudio utilizamos el llamado método de casos con el sentido que le asigna Rodríguez Gómez (p.92), es decir, como una estrategia de diseño de la investigación más que como un método en sentido estricto.

Para responder a las preguntas de investigación, expuestas en los distintos capítulos de este libro, elegimos dos tipos de estrategias metodológicas: cuantitativa y cualitativa. Ambas apuntan a objetivos diferentes y conducen a resultados también diferentes, pero complementarios.

### **Análisis cualitativo**

Las estrategias cualitativas utilizadas fueron, básicamente, las siguientes: a) observación de las clases que se dictan en la carrera de abogacía; b) entrevistas semiestructuradas a dos tipos de actores, los docentes que estuvieron a cargo de las clases observadas y un conjunto de abogados que ejercen su profesión en diferentes ámbitos; c) un grupo focal integrado por alumnos de los últimos años de la carrera y d) análisis documental.

#### **a) Exploración en el campo profesional: las entrevistas a los abogados**

Al iniciar el trabajo, en la búsqueda de una primera aproximación al problema de investigación, decidimos conocer, por un lado, la evaluación que los egresados hacen de la formación previa en un ámbito académico específico: la carrera de abogacía; por el otro, explorar su definición del campo profesional, tanto desde su propia percepción, como desde la percepción que ellos creen que la sociedad tiene de su profesión. Si bien el objetivo central del proyecto se focaliza en el análisis de los procesos de enseñanza dentro de la institución seleccionada, decidimos comenzar por una exploración en el campo profesional, a fin de tener una primera percepción del mismo, desde el discurso de quienes ya transitaron de manera completa el proceso de socialización en la carrera y ejercen actualmente la profesión en los diferentes ámbitos laborales.

Esta primera etapa fue definida como exploratoria, como un recurso metodológico que permitiría luego centrar la mirada en los procesos internos de formación. Para ello realizamos entrevistas semiestructuradas a doce profesionales, utilizando una muestra intencional estructurada bajo las categorías de edad, género y tipo de ejercicio profesional (litigante, funcionario de tribunales, legislador, asesor). Las dimensiones de análisis que se tuvieron en cuenta para la elaboración del protocolo para la entrevista fueron las siguientes:

- Motivos de la elección de la carrera.
- Ámbitos de inserción laboral en el inicio de la actividad profesional y en la actualidad (primer trabajo y el actual, cambios laborales importantes, etc.).
- Percepciones sobre el desempeño en el campo profesional (evaluación sobre su formación, puntos fuertes y débiles de la misma, cambios en los roles profesionales).
- Aspectos valorativos que intervienen en el campo (percepción de los diferentes sectores de la sociedad sobre la tarea del abogado y en relación a la de otras profesiones).

Todos los entrevistados nos permitieron grabar las entrevistas, lo que facilitó el registro y su posterior procesamiento. Estos primeros datos ayudaron a visualizar aspectos de interés en relación al desempeño profesional, al campo de la formación, y a la vinculación entre ambos. El contacto con el ámbito de la actividad profesional nos sirvió, además, para plantear una serie de cuestiones teóricas y metodológicas que tuvimos en cuenta al abordar el análisis de la formación profesional.

#### **b) Lo que acontece en las aulas: observación etnográfica de clases**

Seleccionamos al azar materias y profesores a cargo del dictado de distintas asignaturas del plan de estudio, identificadas como de "dogmática jurídica", por constituir el núcleo "duro" de la enseñanza jurídica y ser las principales portadoras del discurso jurídico dominante<sup>3</sup>. Si bien nues-

<sup>3</sup> Estas son las materias que en el plan de estudio aparecen como centrales, es decir, aquellas en las que se transmiten contenidos codificados (derecho penal, civil, comercial, constitucional, procesal) teniendo en cuenta además la categoría del docente a cargo.

tro propósito no era explicativo, por lo cual no tuvimos en cuenta el requisito de aleatoriedad de la muestra, y ésta fue intencional, procuramos que en el conjunto de observaciones estuviera representado el espectro más significativo de tales materias y de categorías de docentes, considerando que hay varias cátedras para cada asignatura. Decidimos observar tres clases consecutivas por cada docente seleccionado, para lo cual se solicitaron y obtuvieron las correspondientes autorizaciones. Entendíamos que tal número de clases constituía el mínimo necesario para lograr una apreciación más completa de los aspectos que nos interesaba considerar. Ello permitió registrar procesos de interacción y comunicación pedagógica, reduciendo la fragmentación que producen las clases aisladas, y detectar estilos de relación entre docentes y alumnos, continuidades o discontinuidades entre las clases y el grado de reiteración y recurrencia de pautas de comportamiento que tienen lugar en ellas.

Es de destacar la buena predisposición de los docentes a quienes se pidió colaboración, ya que en todos los casos admitieron la presencia de los observadores y posteriormente nos concedieron las entrevistas permitiendo el registro grabado, tanto de las observaciones como de las entrevistas. Se observaron sesenta y dos clases, correspondientes a veintiún profesores, con una duración total de setenta y dos horas y media. Para el registro se elaboraron y utilizaron fichas, en las que los observadores tomaron nota de los contenidos instruccionales transmitidos por el docente; de las intervenciones de los alumnos y de los diálogos que se entablaron a partir de ellas. En cada caso, en una columna separada se registraron otros datos, particularmente los referidos a los aspectos regulativos (el orden expresivo o moral, según la teoría): actitudes y posturas de los alumnos y del docente, formas de relación que se generaban, tono de voz que utilizaban, ritmo de la clase, posicionamiento y desplazamiento del docente en el aula, presencia de adscriptos y/o ayudantes alumnos y sus respectivas conductas, lo que acontecía cuando el docente y/o los adscriptos y ayudantes llegan a clase o cuando se retiran de ella, cumplimiento de horarios por el docente y los alumnos, utilización por ambos de textos y otro material didáctico, interacciones entre los alumnos, actitudes de éstos, etc. De manera complementaria a este registro, previo acuerdo con los respectivos docentes, grabamos cada clase completa, lo que posterior-

mente se transcribió de manera textual. Ambos registros nos permitieron generar un corpus de material etnográfico que fue multicopiado para que cada investigador pudiera analizarlo de manera independiente.

La observación de las clases, su transcripción y el análisis cualitativo del material así obtenido fueron las actividades que demandaron más tiempo y mayores esfuerzos por parte del equipo de trabajo. Fueron asimismo las que nos proporcionaron la información más abundante y rica para indagar sobre nuestro objeto de investigación.

Al enfrentar el corpus relativamente voluminoso de páginas impresas, para cumplir nuestro objetivos de trabajo, debimos abordarlas provistos de las categorías de nuestro marco teórico, cuidando siempre de dejar abierta la posibilidad de surgimiento de nuevas ideas y conceptos, evitando sucumbir a la tentación de "encerrar" o "reducir" los relatos escritos de las clases dentro de los estrechos límites que el investigador puede imponer a través de una utilización forzada de la teoría que lo inspira y de la resistencia a renunciar a sus apriorismos.

Para controlar tales riesgos triangulamos el análisis realizando lecturas compartidas del mismo material por al menos dos investigadores, con el propósito de generar un grado significativo de intersubjetividad.

Para llevar a cabo este análisis construimos un primer sistema de categorías, las que nos permitieron identificar y sistematizar los aspectos instruccionales y regulativos puestos en juego en el discurso pedagógico. Las categorías y sus indicadores fueron organizados según cuatro conceptos centrales del marco teórico adoptado: *enmarcamiento*, *clasificación*, *contenidos instruccionales* y *contenidos regulativos*, desagregados en las siguientes dimensiones de análisis.

*Grado de enmarcamiento*: tipo y frecuencia de la participación de los alumnos en la clase; posturas que adoptan; grado de dominio del profesor frente a la clase; secuencia, ritmo y criterios de la transmisión; evaluación. *Clasificación*: jerarquía y separación entre los roles; relación y vínculo de los contenidos desarrollados con otras asignaturas y discipli-

nas; habilidades que el docente pretende que el alumno desarrolle en relación a la ley, la doctrina, la jurisprudencia y otros contenidos; grado de abolutización/relativización de los puntos de vista del docente; reglas de reconocimiento de la situación; reglas de realización de docentes y alumnos. Aun cuando el análisis de todo este material se distribuye en distintas partes del libro, los principales resultados obtenidos a partir de él están sintetizados en el capítulo VI.

#### **c) El proceso de formación: entrevistas a docentes y grupo focal de estudiantes**

Con posterioridad a la observación de las clases, realizamos las entrevistas a los profesores que tuvieron a su cargo el dictado de las mismas. Indagamos cuestiones tales como su trayectoria docente, las dimensiones pedagógicas y didácticas que tiene en cuenta para el dictado de la materia y sus percepciones sobre el desempeño de los alumnos de la carrera de abogacía.

Aunque en esta etapa de la investigación no estaba previsto trabajar con estudiantes fuera del contexto de clase, después de concluir las observaciones etnográficas, decidimos conformar un grupo focal con alumnos que estuvieran cursando las últimas materias de la carrera, para generar otra forma de triangulación mediante la utilización de distintas fuentes de datos y de instrumentos y técnicas de recolección diversos.

Nos pareció importante conocer su perspectiva en relación a cuáles habían sido sus principales experiencias de aprendizaje en la Facultad (conocimientos, relaciones con los profesores, relaciones con los compañeros, actitudes frente a la justicia, la ley, el orden social), sus consideraciones respecto a los docentes (capacidad científica y pedagógica, conducta ética, generosidad intelectual), los aspectos positivos y negativos que advertían en su formación para el desempeño profesional, sus percepciones acerca del abogado como profesional y de la profesión como tal y, en particular, sus opiniones y valoraciones acerca de la evaluación del aprendizaje.

La totalidad del material obtenido a través de estas técnicas fue registrado por escrito, grabado y posteriormente transcrito, para ser analizado luego siguiendo similares procedimientos a los utilizados con el obtenido en las observaciones etnográficas de clase. Si bien empleamos tales datos tanto con fines exploratorios, como para contrastar -bien sea para confirmar, rechazar o reformular- las interpretaciones y conclusiones que elaboramos a partir de ellos, los mismos constituyeron la principal fuente de datos para la elaboración del capítulo VII.

#### **d) Análisis documental**

Para sistematizar los contenidos de las reglamentaciones vigentes en la carrera de abogacía, analizamos las que regulan el régimen de enseñanza, el cursado de las materias y la evaluación, así como las que rigen la adscripción de egresados a las cátedras y la ayudantía de alumnos. A esto sumamos el análisis del plan de estudio vigente hasta el año 1999 y de treinta y un programas de veintidós materias del mismo, correspondientes a cuarenta y siete cátedras (debemos recordar que algunas cátedras de la misma asignatura comparten el programa). Para el registro de datos elaboramos distintos instrumentos, lo cual nos permitió su posterior análisis, que fue la base empírica fundamental de los capítulos III y IV. Estos capítulos de algún modo son introductorios de los dos siguientes y los contextualizan.

#### **Análisis cuantitativo**

El capítulo V tiene un origen relativamente diferente del resto de los capítulos, aun cuando persigue los mismos objetivos: precedió a los mismos y se basa, exclusivamente en datos cuantitativos y en diversas técnicas de análisis estadístico. Para la obtención de tales datos se realizaron sendas encuestas, una a docentes y otra a estudiantes.

La muestra de docentes fue construida siguiendo los siguientes pasos: a) la totalidad de los profesores titulares, asociados y adjuntos de la planta docente fue asignada a los encuestadores, quienes estuvieron encargados de contactarlos y administrar un cuestionario; b) los jefes de

trabajos prácticos y ayudantes de la docencia fueron seleccionados al azar entre las distintas cátedras y se los invitó a concurrir a la Facultad, agrupados según el Departamento de Coordinación Docente al que pertenecen, para la aplicación autoadministrada del cuestionario. La muestra final quedó compuesta por doscientos ochenta y tres docentes de distinta edad y sexo<sup>4</sup>, de todas las categorías<sup>5</sup>, con distinta antigüedad y dedicación en el cargo<sup>6</sup>.

En el caso de los estudiantes trabajamos con una muestra construida por accesibilidad. Dadas las características del cursado de la carrera, procedimos de la siguiente manera: a) de un listado de todos los cursos de una sola línea curricular (Derecho Civil) fueron seleccionados diecinueve cursos y previa autorización de los docentes encargados de su dictado aplicamos a los alumnos el cuestionario para estudiantes. Del total de alumnos encuestados seleccionamos una submuestra al azar que quedó integrada por trescientos setenta y tres alumnos de distinto sexo (42,4% masculino y 57,6% femenino) que cursan en los diversos turnos (mañana, tarde y noche), de segundo a sexto año.

Con fines exploratorios, con anterioridad a la realización de las encuestas, se organizaron cinco grupos focales de docentes (jefes de trabajos prácticos y auxiliares) y tres de estudiantes. Los datos obtenidos de estas reuniones fueron grabados y registrados por escrito por los investigadores y posteriormente transcritos y analizados para la elaboración de los cuestionarios de las encuestas.

El equipo de encuestadores estuvo integrado por doce estudiantes, debidamente entrenados para tal fin; cuatro de los cuales participaron además en la organización y desarrollo de los grupos focales.

Los datos obtenidos a través de las encuestas fueron sometidos al análisis estadístico de medias, correlaciones y factorial. En este último, el método de extracción utilizado es el Análisis de Componentes Principales y el método de Rotación Oblimin. En el análisis factorial de los conoci-

4 53,8% masculino y 46,2% femenino.

5 20% titulares y asociados, 33% adjuntos, 21% jefes de trabajos prácticos y 24% ayudantes.

6 Simple 64%, semi 25,3%, exclusiva 8,5%, combinada en más de un cargo 1,2, s/d 1%.

mientos que se transmiten como contenidos instruccionales se obtuvieron dos factores que dan cuenta del 78,24% de la varianza con valores propios (*eigenvalues*) mayores a 1,0. A partir de estos factores se crearon las variables "conocimientos normativos legales" y "conocimientos extralegales".

En el análisis de las habilidades se obtuvieron tres factores que dan cuenta del 65,2% de la varianza con valores propios (*eigenvalues*) mayores a 1,0. A partir de este análisis se crearon tres variables referidas a habilidades "cognitivo-instrumentales", "cognitivo-críticas" y "expresivas".

### Triangulación

Convencionalmente por triangulación se entiende la utilización de varios métodos en la investigación de un mismo objeto (Campbell y Fiske, 1959; Webb et al, 1981; Denzin, 1989). Adoptando una acepción más amplia, en este estudio entendemos por triangulación el empleo de múltiples fuentes de datos, métodos y técnicas, observadores, etc. para estudiar el mismo objeto, con el propósito de evitar, o al menos reducir las limitaciones que impone la utilización de estrategias metodológicas, técnicas y perspectivas únicas, así como los sesgos que son consecuencia de las observaciones realizadas por un solo investigador.

A través de la triangulación resulta posible aumentar las posibilidades de captar mejor la riqueza y complejidad inherentes a la realidad social. Aumenta, asimismo, la validez interna de los resultados obtenidos, es decir, la posibilidad de que las observaciones, los hallazgos y conclusiones representen efectivamente lo que acontece. Si bien la confiabilidad y validez son dos aspectos fundamentales en todo proceso de investigación, cualquiera sea la estrategia metodológica adoptada, en el análisis cualitativo adquiere particular relevancia.

Llevamos a cabo el proceso de triangulación combinando datos, perspectivas, métodos y técnicas y realizando las observaciones y los grupos focales con la participación de varios investigadores. Finalmente, utilizamos igual procedimiento para la lectura documental y el análisis de los datos obtenidos a través del empleo de las distintas técnicas de recolección que empleamos.

*Fuentes de datos:* la utilización de diferentes fuentes de datos (documentos, interacciones entre docentes y estudiantes en clase, opiniones y valoraciones de docentes, alumnos y egresados de la carrera) fue realizada con el propósito deliberado de contar con tantas situaciones concretas como fueran posible para constituir una base observacional confiable.

*Métodos y técnicas:* el empleo de múltiples métodos y técnicas de recolección de datos se debió, en parte, a la decisión de trabajar con fuentes de distinta índole y datos de diverso tipo (cuantitativo y cualitativo) que permitiesen desentrañar mejor las complejidades de nuestro objeto de estudio, lo que a su vez sirvió a la intención de contar con varias formas de triangulación.

*Perspectivas:* ya hemos señalado que la diversidad de perspectivas entre los investigadores, consecuencia de una diferente formación académica y profesional, aportó un recurso de investigación valioso. A ello debemos agregar la perspectiva de los propios actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y profesionales del derecho. Como lo afirma Denzin (1989, p.93):

"Es inevitable el caso que la explicación sociológica de cada unidad de comportamiento difiera de la explicación que el sujeto da a cada comportamiento. Sin embargo, es frecuente el caso que la visión que el sujeto tiene de su comportamiento sea de relevancia central para cualquier explicación sociológica. El investigador debe trabajar moviéndose de un lugar hacia el otro, entre lo que expresan los sujetos y su propio esquema teórico emergente."

Este proceso referido por Denzin de interrelación entre la perspectiva teórica que adopta el investigador y la de los actores sociales involucrados en los procesos y estructuras observados, permite detectar contradicciones entre los datos obtenidos de distintas fuentes, así como su coherencia, lo cual exige el ajuste de las interpretaciones o permite su confirmación. También hace posible la evaluación crítica de la teoría, de sus fortalezas, potencialidades y límites.

*Observadores:* la presencia de múltiples observadores de un mismo objeto permite obtener diferentes registros de lo observado, sean éstos textos, comportamientos, ámbitos físicos, verbalizaciones, etc., para su posterior cotejo y discusión intersubjetiva. Para aumentar la confiabilidad de las observaciones, el registro y análisis del material obtenido, todas estas actividades estuvieron a cargo de miembros del equipo consustanciados con el marco teórico y los objetivos del proyecto, y no de asistentes de investigación contratados, ajenos al mismo. Los equipos de observación etnográfica de clases estuvieron siempre integrados por dos miembros combinando, en cada caso, formaciones académicas y profesionales distintas (pedagógica, jurídica y sociológica) lo cual, como expresamos antes resultó muy beneficioso, tanto para la recolección de datos y su posterior interpretación, como para la sensibilización de los investigadores y la articulación de visiones originadas en procesos de socialización en distintas disciplinas de conocimiento.

#### **Una nota final sobre la transcripción de citas: el manejo de la arbitrariedad**

Es importante que recordemos que los datos de investigación son contruidos (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1978) y que en ello interviene cierta cuota de arbitrariedad por parte de quienes investigan. La selección y transcripción de frases o de porciones de los discursos aportados por docentes, estudiantes y egresados en las entrevistas y los grupos focales o registradas en las observaciones de clase merecen una referencia particular.

La tarea de utilizar expresiones de los actores sociales que participan en las estructuras y procesos investigados e incorporarlas al texto, implica una serie de decisiones no muy diferentes de las que se deben afrontar cuando se citan textos de otros autores. La diferencia está en que éstos son, por lo general, textos "públicos", que pueden "defenderse" por sí mismos (o ser defendidos por otros) frente a las arbitrariedades de quienes, en la tarea de escribir sus propias narrativas los eligen, "seccionan" y transcriben, es decir se "apropian" de ellos, para su propio uso e interés.

Los textos de los actores sociales, en cambio, carecen de tal *status* privilegiado y por lo general son, como en nuestro caso, anónimos y "privados". En una casi perfecta simetría con la biografía de los seres humanos, gran parte del material de las encuestas y entrevistas, y de las observaciones etnográficas nace para ser conocido y relevante sólo para un escaso número de personas: los investigadores, quienes deciden sobre su destino de ser o no transformados en textos públicos. A diferencia de los textos publicados de otros autores, especialmente de los más reconocidos y legitimados, la presencia de citas presentadas como datos, en los textos de quienes relatan los resultados de una investigación (sean éstos informes, artículos o libros) necesita ser justificada, entre otras cosas, porque es más difícil dudar de las referencias que alguien realiza de Bourdieu o Bernstein, Durkheim o Weber, que las que aún el mismo investigador efectúa de lo que expresa un docente o un alumno que permanece en el anonimato.

*¿Por qué unos sí y otros no?* La incorporación de tales textos o porciones de textos al nuestro se funda especialmente en que los consideramos representativos de un aspecto de la realidad estudiada que queríamos resaltar. Son, a su vez, representaciones que ilustran nuestras ideas o razonamientos sobre el fenómeno investigado, los que, por otra parte, constituyen interpretaciones derivadas de tales textos. Es esta interpenetración entre la teoría, nuestras conclusiones y los datos la que justifica su presencia en el texto final. A partir de ello es que cabe preguntarse de qué manera lo hicimos, cómo manejamos nuestra arbitrariedad al respecto.

Resulta difícil explicitar criterios objetivos; la múltiple lectura de los datos por parte de los miembros del equipo permitió tomar tales decisiones. Desde las primeras lecturas surgieron textos que fueron "privilegiados" por uno o más de nosotros, como evidencias relevantes. Otras veces debimos retornar a los datos para encontrar aquellos que sirviesen de indicadores empíricos de la realidad a la que nos estábamos refiriendo.

No es que algunos datos contenidos en los textos de las entrevistas o en las observaciones sean empíricamente "mejores" que otros para revelar la realidad que queremos describir; todos ellos, en su conjunto y tota-

lidad, forman parte de esa realidad. Pero algunos muestran mayor potencialidad para representar una porción de ella en unas pocas líneas, es decir para ser citados. Los textos seleccionados pueden ser leídos como "imágenes" parciales de tal realidad y en tal sentido, cumplen la misma función que los cuadros y mediciones que se presentan cuando se utiliza una metodología cuantitativa; constituyen una forma de "mostrar" los datos sobre los que se basan nuestras interpretaciones y conclusiones.

La cantidad de las citas utilizadas estuvo condicionada, asimismo, por la extensión que queríamos dar a nuestro propio texto. En la edición de los borradores y en la versión final de este libro debimos enfrentar la a veces difícil decisión de conservar algunos y eliminar otros, para "aliviar" nuestro relato y facilitar su lectura por parte de sus destinatarios potenciales. En esta tarea con frecuencia nos sentimos "inquietativos" con algunos datos, en particular, con la decisión de hacer públicos unos en vez de otros.

*¿Cómo transcribir?* A diferencia de otras investigaciones que utilizan material cualitativo obtenido a partir de entrevistas y observaciones etnográficas con la participación de actores sociales de distinto nivel social, nosotros trabajamos con personas que, por su nivel educativo, poseen un lenguaje cuya transcripción no demanda mayores esfuerzos de edición para aumentar su inteligibilidad. Aún así, el lenguaje coloquial, especialmente el expresado en contextos comunicacionales en los cuales el ritmo de las verbalizaciones es veloz, tiende a ser menos estructurado, preciso y "cuidado" que el escrito.

Los textos citados fueron reproducidos literalmente, tal como fueron escuchados, transcritos y posteriormente leídos para su análisis. Nuestro trabajo de edición de los mismos se limitó a introducir signos de puntuación y aclarar algún término que en las grabaciones resultaban inaudibles o confusos, contrastándolos con los registros escritos.

En ningún caso "mejoramos" los textos obtenidos, reemplazando palabras, completando frases o cambiando la estructura gramatical con la que fueron expresados, no sólo por obedecer al propósito de mantenernos

fieles a ellos, sino por creer que la forma de expresión constituye, especialmente en la educación, un importante dato de la realidad.

*¿De dónde y hasta dónde?* Otra decisión importante que reiteradamente debimos enfrentar es la referida a dónde empezar cada cita y dónde terminarla. No es ésta una decisión menor, pues todo "recorte" que realizamos de la realidad constituye una manera de mostrarla.

Nuevamente el criterio de selección fue intersubjetivo y el espacio "imaginado" de los capítulos y el libro, un condicionamiento fundamental. Obviamente, no resulta posible transcribir en su totalidad y secuencia real la narrativa de los entrevistados o los discursos observados en las clases. Al hacerlo nos tomamos algunas libertades, pero, como lo expresan Ewick y Silbey (1998, p.261), al escribir nuestra propia narrativa "tratamos de conservar la integridad y el significado de las referencias originales, a la vez que perseguir la consecución de nuestro propio proyecto." Si bien los datos obtenidos y citados son utilizados y puestos al servicio de nuestros objetivos de investigación, y con ello de nuestras ideas y propósitos, en todo momento procuramos ejercer nuestra libertad de interpretación de los mismos, respetando el sentido, la forma y la intención con que fueron originalmente expresados.

## Anexo estadístico

Cuadro N° 1: Total de aspirantes e ingresantes a la carrera de abogacía de la U.N.C. (1994-2002)

Año	Aspirantes	Ingresantes	% de ingreso
1994	6.471	2.710	41,9
1995	6.639	2.789	42,0
1996	6.620	2.360	35,6
1997	7.119	2.593	36,4
1998	5.552	2.830	51,0
1999	5.351	2.440	45,6
2000	5.254	2.799	53,3
2001	4.196	2.187	52,1
2002	3.729	2.167	58,1

Fuente: Informes anuales de ingreso. Facultad de Derecho y Cc. Ss. U.N.C.

Cuadro N° 2: Total de alumnos, ingresantes y egresados de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.C. (1968-2000).

Año	Alumnos	Ingresantes	Egresados	Egres/Ingres. %
1968	4.256	755	--	
1969	4.581	1.057	180	17,03%
1970	4.964	1.509	231	15,31%
1971	5.479	2.090	252	12,06%
1972	5.557	1.556	250	16,07%
1973	5.745	1.836	363	19,77%
1974	7.408	1.982	647	32,64%
1975	6.599	1.301	811	62,34%
1976	6.533	1.277	496	38,84%
1977	5.814	462	527	114,07%
1978	5.263	463	550	118,79%
1979	4.443	466	508	109,01%
1980	4.416	493	265	53,75%
1981	4.529	589	696	118,48%
1982	4.538	586	582	99,32%
1983	4.450	942	502	53,29%
1984	8.083	3.740	389	10,40%
1985	11.591	7.091	303	4,27%
1986	13.892	3.707	304	8,20%
1987	13.939	4.396	578	13,15%
1988	16.237	5.515	623	11,30%
1989	16.582	5.115	417	8,15%
1990	16.444	3.501	580	16,57%
1991	16.939	3.695	406	10,99%
1992	13.030	2.560	459	17,93%
1993	15.999	2.722	514	18,88%
1994	15.817	2.650	621	23,43%
1995	15.170	2.798	622	22,23%
1996	14.181	2.186	641	29,32%
1997	14.864	2.363	588	24,88%
1998	16.695	2.760	638	23,12%
1999	18.955	2.500	621	24,84%
2000	19.646	3.039	--	--

Fuente: Universidad Nacional de Córdoba. Departamento de Estadística.

Cuadro N° 3: Personal docente por cargo.

Ambito	Total	Titulares y asociados		Adjuntos	J.T.P.	Ayudantes	Otros
		Total	%				
U.N.C.	100 (1.509)	16,9 (1.269)	18,2 (1.365)	44,7 (3.354)	17,6 (1.325)	2,6 (196)	
Abogacía	100 (598)	12,5 (75)	23,1 (138)	32,8 (196)	31,6 (189)	—	

Fuente: U.N.C. Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas. *Personal docente y no docente 1999.*

Cuadro N° 4: Personal docente por cargo y dedicación.

Ambito	Total	Cargo			Total Docentes %						Profesores %						Auxiliares %					
		Total	Prof.	Aux.	Total	Excl.	Semi	Sim.	Total	Excl.	Semi	Sim.	Total	Excl.	Semi	Sim.	Total	Excl.	Semi	Sim.		
																					Total	%
Total Universidades	92.206	37.778 41%	54.428 59%	92.206	10,3	19,7	70,0	37.778	14,8	23,0	62,1	54.428	7,2	17,3	75,5							
Total Derecho	11.509	4.976 43,2%	6.533 56,8%	11.509	4,4	16,7	78,9	4.976	6,1	20,4	73,4	6.533	3,1	13,9	83,1							
U.N.C.	7.210	2.726 37,8%	4.484 62,2%	7.210	9,09	2,528	3,773	2.726	5,72	1,179	9,75	4.484	3,37	1,349	2,798							
Abogacía U.N.C.	598	213 35,6%	385 64,4%	598	3,5	14,5	41,8	213	2,8	8,3	10,2	385	7	6,2	31,6							
					5,9	24,2	69,9		13,1	39,0	47,9		1,8	16,1	82,1%							

Fuentes: Datos nacionales: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Estadísticas Básicas Nacionales 1982-1992, Cuadro 4.c, p.60. Universidad Nacional de Córdoba: Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas. *Personal docente y no docente 1999.*

Cuadro N° 5: Asociaciones típicas entre los conocimientos que los docentes pretenden transmitir. Correlaciones.

	textos legales	doctrina jurídica	jurisprudencia	historia jurídica	ética, filosofía	fund. ec. y sociales	fundam. políticos
textos legales	—						
doctrina jurídica	.746**	—					
jurisprudencia	.752**	.758**	—				
historia jurídica	.176**	.391**	.321**	—			
ética, filosofía	.294**	.398**	.410**	.646**	—		
fund. ec. y sociales	.273**	.348**	.381**	.513**	.689**	—	
fundam. políticos	.199**	.279**	.320**	.574**	.700**	.825**	—

\*\* significativos para  $p < 0,01$

Cuadro N° 6: Asociaciones típicas entre las habilidades y destrezas que los docentes pretenden desarrollar en los alumnos. Correlaciones.

	conocer	comprender	aplicar	analizar	sintetizar	evaluar internam.	evaluar externam.	ser consistente	interesarse	entender punt. visl.	realizar lecturas
conocer	--										
comprender	.418** (.006)	--									
aplicar	.438** (.000)	.521** (.000)	--								
analizar	.430** (.000)	.496** (.000)	.572** (.000)	--							
sintetizar	.376** (.000)	.385** (.000)	.460** (.000)	.601** (.000)	--						
evaluar internamente	.276** (.000)	.255** (.000)	.340** (.000)	.506** (.000)	.487** (.000)	--					
evaluar externamente	.051 (.403)	.070 (.248)	.084 (.167)	.214** (.000)	.229** (.000)	.459** (.000)	--				
ser consistente	.176** (.004)	.089 (.147)	.112 (.069)	.087 (.158)	.105 (.093)	.057 (.356)	.144* (.020)	--			
interesarse	.195** (.002)	.183** (.003)	.116 (.058)	.162** (.008)	.172** (.005)	.114 (.065)	.123* (.048)	.761** (.000)	--		
entender punt. visl.	.187** (.002)	.080 (.193)	.051 (.410)	.070 (.258)	.098 (.116)	.055 (.377)	.250** (.000)	.623** (.000)	.657** (.000)	--	
realizar lecturas	.103 (.095)	.074 (.230)	.009 (.881)	.105 (.085)	.128* (.037)	.093 (.132)	.171** (.005)	.502** (.000)	.400** (.000)	.356** (.000)	--

\* significativos para  $p < 0.05$  \*\* significativos para  $p < 0.01$ 

(continuación)

	conocer	comprender	aplicar	analizar	sintetizar	evaluar internam.	evaluar externam.	ser consistente	interesarse	entender punt. visl.	realizar lecturas
buscar material	.170** (.006)	.153* (.012)	.137* (.025)	.182** (.003)	.167** (.007)	.198** (.001)	.200** (.001)	.654** (.000)	.517** (.000)	.407** (.000)	.632** (.000)
participar	.187** (.002)	.136* (.027)	.145* (.018)	.137* (.026)	.198** (.001)	.129* (.038)	.160** (.010)	.670** (.000)	.614** (.000)	.479** (.000)	.580** (.000)
aprend. autónomo	.202** (.001)	.107 (.083)	.083 (.178)	.139* (.023)	.148* (.017)	.155* (.012)	.141* (.023)	.576** (.000)	.545** (.000)	.410** (.000)	.597** (.000)
difere. valores	.115* (.015)	.095 (.122)	.050 (.633)	.069 (.363)	.091 (.143)	.062 (.316)	.141* (.023)	.607** (.000)	.561** (.000)	.522** (.000)	.529** (.000)
sist. de valores	.151* (.015)	.160 (.107)	.087 (.157)	.110 (.074)	.129* (.038)	.091 (.144)	.126* (.044)	.721** (.000)	.657** (.000)	.563** (.000)	.569** (.000)
influyen comport	.119 (.061)	.028 (.659)	.063 (.314)	.079 (.208)	.089 (.162)	.093 (.141)	.143* (.025)	.690** (.000)	.612** (.000)	.510** (.000)	.510** (.000)

	buscar material	participar	aprend. autónomo	difere. valores	sist. de valores	influyen comport
buscar material	--					
participar	.760** (.000)	--				
aprend. autónomo	.653** (.000)	.708** (.000)	--			
difere. valores	.609** (.000)	.596** (.000)	.592** (.000)	--		
sist. de valores	.664** (.000)	.692** (.000)	.691** (.000)	.779** (.000)	--	
influyen comport	.663** (.000)	.668** (.000)	.625** (.000)	.686** (.000)	.810** (.000)	--

\* significativos para  $p < 0.05$  \*\* significativos para  $p < 0.01$

Cuadro N° 7: Asociaciones típicas entre los tipos de conocimientos y los tipos de habilidades y destrezas que los docentes priorizan en la enseñanza jurídica. Correlaciones.

	conocimientos normativos legales	conocimientos extra legales	habilidades expresivas	habilidades cognitivas instrumentales	habilidades cognitivas críticas
conocimientos normativos legales	--				
conocimientos extra legales	.409** (.000)	--			
habilidades expresivas	.100 (.098)	.056 (.351)	--		
habilidades cognitivas instrumentales	.513** (.000)	.061 (.310)	.156** (.008)	--	
habilidades cognitivas críticas	.187** (.002)	.292** (.000)	.145* (.014)	.237** (.000)	--

\* significativos para  $p < 0.05$  \*\* significativos para  $p < 0.01$

Cuadro N° 8: Antigüedad en la docencia, edad e importancia que se otorgan a los distintos conocimiento educativos. Correlaciones.

	Edad	Antigüedad
Textos legales	-.009 (.050)	.050 (.426)
Doctrina jurídica	.014 (.071)	.071 (.265)
Jurisprudencia	.062 (.306)	.126* (.047)
Historia jurídica	.078 (.202)	.109 (.085)
Ética, filosofía	.176** (.004)	.243** (.000)
Fundamentos económicos y sociales	.107 (.079)	.238** (.000)
Fundamentos políticos	.149* (.013)	.268** (.000)

\* significativos para  $p < 0.05$  \*\* significativos para  $p < 0.01$

Cuadro N° 9: Asociaciones típicas entre los tipos de conocimiento, la antigüedad en la docencia y la edad de los docentes. Correlaciones.

	conocimientos Normativo legales	conocimientos extra legales	antigüedad	edad
conocimientos normativos legales	--			
conocimientos extra legales	.409** (.000)	--		
antigüedad	.088 (.166)	.252** (.000)	--	
edad	.035 (.572)	.150* (.014)	.770** (.000)	--

\* significativos para  $p < 0.05$  \*\* significativos para  $p < 0.01$

Cuadro N° 10: Antigüedad en la docencia, edad e importancia que se otorgan a las distintas habilidades y destrezas que los docentes priorizan en la enseñanza jurídica. Correlaciones.

	habilidades expresivas	habilidades cognit. ins- instrumentales	habilidades Cognitivo críticas	antigüedad	edad
habilidades expresivas	--				
habilidades Cognitivo instrumentales	.156* (.008)	--			
habilidades Cognitivo críticas	.145* (.014)	.237** (.000)	--		
antigüedad	-.063 (.317)	-.010 (.871)	.203** (.001)	--	
edad	-.036 (.546)	-.012 (.845)	.093 (.121)	.770** (.000)	--

\* significativos para  $p < 0.05$  \*\* significativos para  $p < 0.01$

## Bibliografía

AGULLA, Juan Carlos (1990). *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires: Cristal.

AUSTIN, John (1885). *Lectures on Jurisprudence*. Londres: R. Campbell.

BECCARIA, Cesare (1984). *De los delitos y de las penas*. Buenos Aires: Orbis.

BERGER, P. y T. LUCKMANN (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNSTEIN, Basil (1999). "Vertical and Horizontal Discourse: an essay", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, N° 2, 1999.

\_\_\_\_\_ (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

\_\_\_\_\_ (1993 y 1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. Utilizamos tanto la primera edición como la segunda reimpresión de esta obra.

\_\_\_\_\_ (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

\_\_\_\_\_ (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*. N° 15, Bogotá.

\_\_\_\_\_ (1977). *Class, codes and control*. Vol. 3, "Towards a Theory of Educational Transmissions". Londres: Routledge & Kegan Paul, second edition. Utilizamos la edición en inglés de esta obra pues la versión en español (*Clases, códigos y control* (1988). Tomo II, Buenos Aires: Akal) presenta errores de traducción.

\_\_\_\_\_ (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". En *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Michael F.D. Young (comp.). Londres: Collier-Macmillan Publishers, pp. 47-69.

BOBBIO, Norberto (1993). *El Positivismo Jurídico*. Madrid: Debate.

BOURDIEU, Pierre (2000). "Elementos para una sociología del campo jurídico". En *La fuerza del derecho*, P. BOURDIEU y G. TEUBNER. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 156-220.

\_\_\_\_\_ (1985). "La relación pedagógica, la autoridad pedagógica". En *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Alain GRASS (comp.). Madrid: Narcea.

BOURDIEU, Pierre y J. C. PASSERON (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P., J. C. CHAMBOREDON y J. C. PASSERON (1978). *El oficio de sociólogo*. Méjico: Siglo XXI.

CAMPBELL; Donald T. y Donald W. FISKE (1959). "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix", *Psychological Bulletin*, 56, pp.81-105.

CAPELLA, J.R. (1985). "La crisis actual de la enseñanza del derecho en España". En *La Enseñanza del Derecho*, AA.VV. Seminario de Profesores de la Facultad de Derecho, Institución 'Fernando el Católico'. Zaragoza, España, pp. 27-28.

COELHO, L.F. (1991). *Teoría Crítica do Direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, segunda edición.

CHIROLEU, Adriana (1999). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

COX, Cristian (1986). "Poder, conocimiento y sistemas educacionales". *Revista Latinoamericana de Educación*, Méjico, Vol XVI, N° 1, pág. 39-65.

DE IMAZ, José Luis (1965). *Los que mandan*. Buenos Aires: Eudeba.

DE JULIOS-CAMPUZANO, Alfonso (2000). "La formación del jurista en España (Acotación Iusfilosófica)". En *Anais do XXVIII Encontro Nacional de Faculdades de Direito. O Ensino Do Direito No Século XXI*. Porto Alegre: Síntese, pp. 175-195.

DENZIN, Norman K. (1989). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

DIAZ V., Mario (1985). "Introducción al estudio de Bernstein". *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, Bogotá.

DURKHEIM, Emile (1992). *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

\_\_\_\_\_ (1991). *La educación moral*. Méjico: Colofón S. A.

\_\_\_\_\_ (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire Editor S. R. L.

EWICK, Patricia y Susan SILBEY (1998). *The Common Place of Law: Stories from Everyday Life*. Chicago: The University of Chicago Press.

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES, U.N.C (1998). *Autoevaluación de la Carrera de Abogacía*. Ciencia, Derecho y Sociedad, serie Estudios y Documentos Institucionales.

FUCITO, Felipe (2000). *El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*. La Plata: Editorial de U.N.L.P.

GARCIA JIMENEZ, E. (1991). *Una Teoría Práctica sobre la Evaluación. Estudio Etnográfico*. Sevilla: MIDO.

GIDDENS, Anthony (1985). *The Nation State and Violence*. Cambridge: Polity Press.

GOFFMAN, Erving (1974). *Frame Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

KELSEN, Hans (1994). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

KENNEDY, Duncan (1982). "Legal Education as Training for Hierarchy". En *The Politics of Law. A Progressive Critique*, David Kairys (comp.). New York: Pantheon Books, pp. 40-61.

KUHN, Thomas (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, segunda edición ampliada.

LISTA, Carlos A. (2002). "Acceso, permanencia y egreso de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba: tendencias y perspectivas". *Anuario VI del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, de la Universidad Nacional de Córdoba (en prensa).

\_\_\_\_\_ (2001). "Ingreso, matrícula y egreso de las carreras de abogacía de Argentina: tendencias y perspectivas". *Actas II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 8-10 de noviembre de 2001, pp. 805-816.

\_\_\_\_\_ (1999). "¿Administración de justicia o administración de tensiones?". En *Ciencias Sociales: presencia y continuidades*, Juan Carlos AGULLA (comp.). Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, pp. 369-397.

\_\_\_\_\_ (1998). *El proceso socializador de los profesionales del derecho: análisis de los objetivos de la enseñanza*. Informe de investiga-

ción presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (subsidio 05/D143). Algunos resultados parciales formaron parte de la ponencia "Building the Legal Consciousness: Educational Objectives and the Lawyer's Training", presentada en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Washington, DC, septiembre 6-8, 2001. Inédito.

LUKER, Kristin (1984). *Abortion and the Politics of Motherhood*. Berkeley: University of California Press.

MANNHEIM, Karl (1982). "The distinctive Character of Cultural-Sociological Knowledge". En *Structures of Thinking*, K. Mannheim. Londres: Routledge and Kegan Paul.

\_\_\_\_\_ (1936). *Ideology and Utopia*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.

MARTINEZ GARCIA, Jesús I. (1992). *La Imaginación Jurídica*. Madrid: Editorial Debate.

MARTINEZ PAZ, Fernando (2000). "Cuestiones que plantea la enseñanza del derecho, hoy". En *La Educación, Política de Estado*. Córdoba: Academia Nacional de Educación, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba y Academia Nacional de Ciencias, pp. 55-68.

\_\_\_\_\_ (1995). *La Enseñanza del Derecho (modelos jurídico-didácticos)*. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, Instituto de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998). *Anuario de Estadísticas Universitarias. Universidades Públicas y Privadas*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

MONTESQUIEU (1984). *El espíritu de las leyes*. Tomo I. Buenos Aires: Orbis

MÜCKENBERGER, U. y D. HART. (1985). "La formación de los juristas y la función legitimadora de las categorías jurídicas". *AA.VV., La Enseñanza del Derecho*, Seminario de Profesores de la Facultad de Derecho, Institución 'Fernando el Católico', Zaragoza, España, pp. 71-72

NELSON, Rodney D. (1992). "The Sociology of Styles of Thoughts". *British Journal of Sociology*, Vol. 43, Number 1, March, pp. 25-54.

NONET, P. y J. CARLIN. (1979). "La profesión jurídica". En *Enciclopedia de Ciencias Sociales*. Volumen 3. Buenos Aires: Editorial Aguilar, pp. 516-522.

PAUL, Wolf (1985). "La formación de los juristas en España y Alemania: aspectos comparativos". *AA.VV., La Enseñanza del Derecho*, Seminario de Profesores de la Facultad de Derecho, Institución 'Fernando el Católico', Zaragoza, España, pp. 70.

PEREZ SERRANO, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla. Tomo I: Métodos, Tomo II: Técnicas y Análisis de Datos.

PIÑA OSORIO, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Méjico: Universidad Autónoma de Méjico.

RADBRUCH, Gustav (1951). *Introducción a la Filosofía del Derecho*. México: Fondo de Cultura Económica.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei (2000). "O encino do direito, os sonhos e as utopias". En, *Ensino Jurídico PARA QUE (M)* H.W. Rodríguez. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteaux.

RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio et al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SNOW, David et al (1986). "Frame Alignment Processes,

Micromobilization and Movement Participation". *American Sociological Review*, Vol. 51, pp. 464-481.

SZTOMPKA, Piotr (1993). *The Sociology of Social Change*. Oxford: Blackwell.

SUMNER, William Graham (1960). *Folkways*. New York: New American Library.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA (2000). *Anuario Estadístico*. Córdoba: Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadística.

VANOSI, Jorge Reinaldo (2000). "¿Es posible un debate racional sobre la educación universitaria?". En, *La Educación, Política de Estado*. Academia Nacional de Educación, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba y Academia Nacional de Ciencias Córdoba: Advocatus, pp. 31-48.

\_\_\_\_\_ (1989). *Universidad y Facultad de Derecho: sus problemas*. Buenos Aires: Eudeba.

WEBB, Eugene J. et al (1981). *Nonreactive Measures in the Social Sciences*. Boston: Houghton Mifflin.

WEBER, Max (1998). *Economía y Sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

YOUNG, Michael F. D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.

ZIEGERT, Klaus A. (1988). "Legal Education at Work: The Impossible Task of Teaching Law", *Tidskrift for Rattsociologi*, Vol. 5, 1988 NR 3/4, Lund, Suecia, pp. 183-211.

**ADRIANA TESSIO CONCA:** Licenciada en Ciencias de la Educación de la U.N.C. Cursa estudios de postgrado en la Maestría en Investigación Educativa de la misma universidad. Es docente de la Cátedra de Sociología General y Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (U.N.C.). Profesora de Sociología de la Institución Educativa, Universidad Católica de Córdoba e integrante del Departamento de Investigación de la Red Latinoamericana de Documentación Educativa (REDUC) de la U.C.C. Becaria del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (1992-1995) y de la Secretaría de Extensión de la U.N.C. Integra el equipo de investigación y es coautora de un capítulo de este libro.

**SILVANA BEGALA:** Abogada, egresada de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.C. Cursa estudios de post grado en la Maestría en Demografía de la misma universidad. Docente de la Cátedra B de Sociología Jurídica de la Carrera de Abogacía (U.N.C.). Becaria de la Secretaría de Extensión (1998-1999) y de la Secretaría de Ciencia y Técnica (2001-2002) de la U.N.C. Es miembro del equipo de investigación que dio como resultado este libro, en el que participó, además, como coautora de un capítulo. Ha intervenido en diversos proyectos y actualmente trabaja en temas vinculados al acceso a la justicia. Cumple funciones en el departamento de asesoramiento del Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal (CECOPAL).

**MARIA TERESA BOSIO:** Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba y Magister en Educación de la Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro. Se desempeña como docente en la Cátedra de Metodología de la Investigación I en la Escuela de Ciencias de la Educación y en la Escuela de Trabajo Social de la U.N.C. Becaria del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR) (1994-1998). Actualmente cursa el doctorado en el área de Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es miembro del equipo de investigación que dio como resultado este libro, del cual es coautora de un capítulo.



**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO  
Y LA FORMACIÓN DE LA  
CONCIENCIA JURÍDICA**

**Carlos A. Lista / Ana María Brigido**

ISBN N°: 987-43-5271-X