

# La socialización de los estudiantes de abogacía

Ana María Brigido  
Carlos A. Lista  
Silvana Begala  
Adriana Tessio Conca

## Crónica de una metamorfosis



**Hispania**  
Editorial

La socialización de los  
estudiantes de abogacía:  
*crónica de una metamorfosis.*

Ana María Brigido  
Carlos A. Lista  
Silvana Begala  
Adriana Tessio Conca

La socialización de los estudiantes de abogacía: crónica de una metamorfosis

Primera edición. - Córdoba : Hispania Editorial, 2009.  
220 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-987-25091-3-2

CDD 306.43

Editor: Gustavo López / [gustavolopez12000@yahoo.com.ar](mailto:gustavolopez12000@yahoo.com.ar)

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

Primera edición 2009  
Tirada: 300 ejemplares

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

**Hispania**  
*Editorial*

Diseño de tapa: Andrés Garay

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
--------------------	---

### CAPÍTULO I

Claves teóricas para interpretar el proceso de socialización profesional de los futuros abogados

Introducción .....	15
1. Emile Durkheim: educación y formación de la 'conciencia' .....	20
2. Max Weber: educación y dominación ideológica .....	27
3. Bourdieu: violencia simbólica y autonomía relativa del sistema de enseñanza .....	32
4. Basil Bernstein: código del conocimiento educativo, orden social y discurso pedagógico .....	39
4.1 Código del conocimiento educativo, orden social de la institución e identidad .....	43
4.2 El discurso pedagógico .....	46
Bibliografía .....	51

### CAPÍTULO II

De ideales de justicia al vacío de saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía

Introducción .....	53
1. El 'código' dominante en la Facultad de Derecho .....	56
2. Las experiencias de los estudiantes: 'reconocimiento' y 'realización' de las reglas del juego .....	59
2.1 La elección de la carrera .....	59
a) Necesidad de dar respuesta a un ideal social y humanitario .....	60

b) Influencia del círculo próximo constituido por familiares y amigos .....	65
c) Inclinación por las ciencias sociales .....	66
d) Motivaciones de orden instrumental .....	67
e) Elección por descarte .....	69
3. Etapas en el cursado .....	70
4. Asumir las reglas: una estrategia de supervivencia .....	75
Conclusiones .....	84
Bibliografía .....	88

### **CAPÍTULO III**

Los alumnos y la reproducción del orden: la eficacia  
de la ideología profesional

Introducción .....	91
Método y datos .....	93
1. Componentes fundamentales del 'orden expresivo' .....	97
a) Los alumnos son socializados bajo pautas de fuerte jerarquía .....	97
b) Un fuerte individualismo caracteriza las relaciones entre los alumnos .....	101
c) Las prácticas institucionales no incentivan el buen desempeño .....	104
d) La adaptación a las reglas de juego, algo más que una estrategia de supervivencia .....	106
e) El ideal de justicia, un tema ausente en el discurso del estudiante .....	108
2. Características más relevantes del orden instrumental .....	109
3. Entre el pasado, el presente y el futuro .....	116
Conclusiones .....	120
Bibliografía .....	126

## CAPÍTULO IV

Los resultados de una socialización exitosa:  
la reproducción del modelo jurídico dominante

Introducción .....	129
Método y datos .....	131
1. El éxito de la socialización: indicadores de la adquisición del 'código' .....	136
1.1 Las presencias que confirman la reproducción del modelo .....	137
a) La reproducción espontánea del orden .....	137
b) Sólo derecho y sólo ley .....	139
c) La construcción de un orden normativo autosuficiente .....	141
d) El predominio del derecho sustantivo sobre la práctica y los procedimientos .....	144
1.2 Los silencios del discurso: ausencias que confirman la reproducción del modelo .....	147
a) La ausencia de la crítica externa: la abstención de valorar .....	147
b) La ausencia de negociación mediadora .....	149
c) Ni complejidad, ni contradicción .....	151
d) El poder no se nombra .....	152
e) La invisibilidad del origen del derecho .....	153
2. Las competencias desarrolladas: ¿qué saben y saben hacer los alumnos? .....	154
Conclusiones .....	158
Bibliografía .....	159

**CAPÍTULO V**

Fortaleza del modelo vigente: la adquisición subjetiva  
de un mundo jurídico objetivo

Introducción .....	161
Método y datos .....	164
Los casos: el Derecho y los derechos .....	166
1. Algunos resultados de una socialización exitosa .....	167
1.1 Reconocimiento de elementos contextuales .....	169
1.2 Disociación entre valores, intereses y derechos .....	173
1.3 Aislamiento y despolitización del derecho .....	179
1.4 Escisión y distanciamiento como estrategia de neutralización .....	185
1.5 La autorreflexión .....	186
a) Lo pensable .....	187
b) Lo impensable .....	189
c) Las causas .....	192
Conclusiones .....	195
Bibliografía .....	198
CONCLUSIONES .....	201

---

## INTRODUCCIÓN

Esta obra aborda un tema central de la sociología de la educación: el proceso de socialización. En este caso analizamos la socialización profesional de los futuros abogados, tal como ésta se lleva a cabo en una institución concreta, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba.

En realidad, ya nos ocupamos de esta problemática en una publicación anterior que recoge los resultados de las primeras etapas del programa de investigación en el que se inscribe el presente trabajo.<sup>1</sup> Este programa se ocupa del estudio de las profesiones jurídicas y de la enseñanza del derecho, y se viene desarrollando desde el año 1999.

En la presente publicación nos interesa profundizar algunos aspectos de la socialización profesional del abogado. El objetivo central es analizar, a partir de la perspectiva de los alumnos de los últimos años de la carrera de abogacía de la UNC, cómo vivieron su paso por las aulas y de qué forma sus experiencias como estudiantes fueron conformando en ellos una determinada manera de ver el derecho, la profesión y el ejercicio profesional.

Los datos que sirven de base a las contribuciones incluidas en este libro provienen de diferentes situaciones experimentales creadas oportunamente por el equipo de

---

1- La obra de referencia es *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, cuyos autores son Carlos Lista y Ana María Brigido, director y codirectora, respectivamente, del mencionado programa de investigación. Ha sido publicada en el año 2002 por la Editorial Sima, de Córdoba, y distinguida con el "Primer Premio al Mejor Libro de Educación de Edición 2002", en las XIII Jornadas Internacionales de Educación organizadas por la Fundación el Libro de Buenos Aires, en el marco de la Feria Internacional del Libro del año 2003.

investigación, orientadas a recoger los testimonios de un grupo de alumnos de la cátedra de Sociología Jurídica de la mencionada carrera, relativos a sus experiencias durante el cursado de la misma. Mayores detalles sobre las situaciones en cuestión figuran en las diferentes contribuciones que componen la obra. En cada una de ellas se explicitan el método y los datos utilizados en cada caso.

Si bien cada contribución ha sido elaborada de manera individual y los diferentes capítulos constituyen una unidad en sí mismos, de modo que el lector no necesita seguir una secuencia para comprenderlos, hay una unidad intrínseca a la obra que es necesario tener en cuenta, dada por el objetivo que nos hemos propuesto.

En el capítulo inicial, el lector encontrará una referencia de índole general a la perspectiva teórica que da sentido a todo el trabajo. Ana María Brigido se ocupa de la teoría de la socialización que orientó la búsqueda y la interpretación de los datos. Esta teoría remite al pensamiento de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu; la autora destaca la vigencia de las teorías de Durkheim y Weber sobre la educación en las propuestas de aquéllos y el valor explicativo de estas teorías.

Los capítulos segundo y tercero son, en alguna medida, complementarios. Ambos aluden a determinado tipo de experiencias de los estudiantes durante la carrera. Adriana Tessio Conca, en el capítulo dos, reconstruye una parte de la biografía de los estudiantes; recoge y analiza sus testimonios respecto de las siguientes cuestiones, entre otras: motivos por los cuales optaron por la carrera de abogacía; ideas que tenían acerca de la justicia, el derecho y la profesión al momento de comenzar los estudios; sus expectativas

---

iniciales; su visión respecto de la conducta de los profesores y los contenidos de la enseñanza; la forma en que fueron cambiando a medida que avanzaban en el cursado de las materias. En el capítulo tercero, Ana María Brigido recupera las experiencias de los estudiantes respecto del orden social vigente en la Facultad. Examina cuáles son las características de ese orden, la percepción que tienen de él los estudiantes y la forma en que éstos, sin proponérselo ni ser conscientes de ello, contribuyen a reproducirlo.

Los dos últimos capítulos están íntimamente vinculados entre sí. En ellos, Carlos Lista y Silvana Begala se abocan al análisis del modelo jurídico vigente en la institución, sus principales características y las razones que explican la tendencia de los estudiantes a adherir a ese modelo, lo cual se pone de manifiesto cuando, en respuesta a las situaciones experimentales creadas en el curso de la investigación, se los induce a reflexionar sobre problemas jurídicos derivados de conflictos sociales y a proponer estrategias para solucionarlos. El capítulo cuatro analiza textos producidos por los alumnos; las consignas que motivaron estas producciones tenían el propósito de detectar cuán eficaces son en la socialización de los estudiantes el *currículum* de la carrera de abogacía y las prácticas discursivas y de transmisión.

El capítulo quinto se complementa con el anterior y procura comprobar la fortaleza del modelo pedagógico-jurídico que los alumnos incorporan. Lo hace observando el grado de aceptación/resistencia de éstos cuando son expuestos a un discurso jurídico alternativo que contradice los supuestos del discurso privilegiado.

De esta manera, el libro condensa una línea argumentativa y de prueba empírica, desplegada a lo largo de todas las contribuciones, orientada a develar las razones por las cuales, a nuestro criterio, el proceso de socialización profesional en la institución estudiada –la Carrera de Abogacía de la UNC– puede ser considerado como altamente eficaz, al menos en lo que se refiere a los aspectos regulativos de la conducta de los futuros abogados. Desde el punto de vista de los aspectos instrumentales, los resultados del proceso educativo son más discutibles, pero no forma parte de nuestro propósito ingresar en esta problemática.

Las tareas dentro del programa de investigación están a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales del derecho y de ciencias de la educación, unidos por el interés en la perspectiva sociológica. Es en esta área donde los integrantes del equipo desarrollamos nuestras tareas académicas como docentes-investigadores de la UNC en las Carreras de Abogacía y de Ciencias de la Educación.

La continuidad de nuestro programa de investigación ha sido posible por el apoyo financiero obtenido a través de subsidios de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SECYT).

Agradecemos a estos organismos la confianza brindada a nuestro proyecto y a los alumnos, docentes y egre-

sados de la Facultad de Derecho de la UNC por compartir su tiempo y sus experiencias sin las cuales nuestro trabajo no hubiera podido llevarse a cabo.



---

# CAPÍTULO I

## *Claves teóricas para interpretar el proceso de socialización profesional de los futuros abogados*

Ana María Brigido

### *INTRODUCCIÓN*

Este capítulo está destinado a presentar, en líneas generales, el marco teórico que nos sirvió de base para analizar nuestros datos. Trataremos de desarrollar solamente los conceptos centrales de la perspectiva adoptada, aquellos que dan cuenta del núcleo de la teoría y resultan esenciales para comprender el sentido de nuestra indagación. En los respectivos capítulos, cada autor podrá incorporar todas las precisiones que considere necesarias en función del tema que aborda en su contribución.

Decíamos en un trabajo anterior (Lista y Brigido 2002), que los alumnos de la Carrera de Abogacía están siendo socializados –o educados, si adoptamos la perspectiva de los clásicos sobre este tema– para el ejercicio de una profesión.<sup>1</sup> Ello implica que, en su paso por las aulas, los

---

1- En el trabajo de referencia ha quedado demostrado que la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNC tiene un perfil claramente profesionalista, y dentro de este, privilegia la formación del abogado litigante. Excepcionalmente se tienen en cuenta otras alternativas, y menos aún, la preparación para la carrera académica, si por tal se entiende una orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la investigación.

estudiantes deberán adquirir el conjunto de conocimientos y competencias que, según la concepción propia de cada institución educativa, se consideran necesarios para el desempeño profesional.

La sociología clásica sostiene que el proceso educativo no se agota en la adquisición de conocimientos y competencias para el desempeño en un campo específico de actividad. Estas herramientas son ciertamente imprescindibles, pero la educación va más allá de lo meramente instrumental; comprende aspectos que se proyectan integralmente a la persona y afectan la totalidad de su conducta. Así entendida, la educación (o socialización, en el lenguaje de los clásicos) apunta, fundamentalmente, al desarrollo de un determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman del individuo, por un lado, la sociedad política en su conjunto y, por el otro, el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim 1974: 16). Cabe recordar la distinción que hace Mannheim (1966) entre educación, instrucción y enseñanza. Desde la perspectiva sociológica, hacer esta distinción es fundamental, de lo contrario, no se comprende bien de qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación.

Según Mannheim, el concepto de educación es el más abarcativo de los tres, puesto que incluye la instrucción y la enseñanza; alude a la formación en sentido estricto, a la creación de un ser nuevo, como diría Durkheim, es decir, comprende a la persona en cuanto tal. El concepto de instrucción, en cambio, alude a la transmisión de conocimiento y al desarrollo de habilidades y destrezas. Al instructor solamente se le exige que posea los conocimientos y las habilidades que se propone transmitir al otro; aquí el

---

énfasis se coloca en lo que se transmite, es decir, en el contenido. Cuando nos referimos a la enseñanza, estamos poniendo énfasis en un tipo de relación particular, la del docente con el alumno. Lo que importa aquí es la idoneidad del docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y el interés que pone en lograr que el alumno incorpore lo que está tratando de transmitirle. Implica, además, el interés del docente en que el alumno aprenda y la posibilidad de verificar si éste efectivamente se apropió del contenido que se le transmitió. Aunque la diferencia entre instruir y enseñar es difícil de desentrañar, se puede decir que la enseñanza supone que el docente, además de poseer el conocimiento, domina y utiliza adecuadamente las técnicas pedagógicas, es decir, las estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos (Brigido 2006). En términos de Mannheim, un buen pedagogo no es, necesariamente, un buen educador.

Volviendo al planteo de Durkheim, que por otra parte está reflejado en las ideas antes señaladas de Mannheim,<sup>2</sup> la función de la educación es la creación del ser social, es decir, de ese conjunto de estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad reclama del individuo. Por lo tanto, el proceso educativo supone la incorporación, por parte del sujeto, de elementos regulativos de su conducta (normas, actitudes, valores, en suma, disposiciones a actuar de determinada manera). Estos elementos no se traducen en un contenido curricular explícito, no forman parte de lo que se 'enseña' en una determinada asignatura, sino que se transmiten y se incorporan de manera sutil, imperceptible, casi

---

2- Es importante aclarar que Mannheim es un continuador de las ideas de Durkheim sobre la educación.

inconsciente, si cabe la expresión, gracias a las prácticas vigentes en la institución educativa. Cuando nos referimos a las prácticas institucionales, estamos pensando, siguiendo a Bernstein (1998), en las prácticas de organización institucional, de transmisión de los contenidos (instruccionales y regulativos) y de evaluación del aprendizaje. En consecuencia, se trata de un contenido y una forma de transmisión que los individuos no están en condiciones de controlar, ni a los que se pueden eventualmente oponer porque son, en cierta medida, 'invisibles' para los propios actores involucrados.

Son precisamente estos 'contenidos regulativos' de la conducta, que se 'inculcan' de manera latente a través de las prácticas institucionales, los que intentamos captar en nuestra investigación sobre el proceso de socialización profesional de los estudiantes de abogacía. Su relevancia para la perspectiva sociológica es crucial, precisamente, porque son menos visibles que los contenidos estrictamente instruccionales. Consideramos que sobre éstos no es necesario insistir demasiado aquí, ya que ellos son más 'visibles' y explícitos, en la medida en que responden a los objetivos de la carrera y a los que proponen los profesores para sus respectivas asignaturas. Ellos son fácilmente identificables en la documentación oficial de la Facultad (plan de estudio, programas de las materias). Cualquier institución educativa da cuenta de esos objetivos y los pone a disposición de los interesados en el tema.<sup>3</sup>

---

3- Nuestro equipo abordó esta cuestión en una de las etapas del programa de investigación que venimos desarrollando sobre la formación del abogado (Lista y Brígido 2002). Un desarrollo más extenso de este tema figura en el trabajo de Lista, C., Parmigiani, C., Aspell, M. y Gómez del Río, M. E. (1999).

---

Para poder identificar los 'contenidos regulativos' a los que hacíamos alusión en el párrafo anterior, vamos a desarrollar en detalle nuestra perspectiva sobre el proceso de socialización. Intentaremos, además, describir las características particulares que este proceso adquiere en el interior de las instituciones dedicadas a la educación formal, como es el caso de la universidad. El principal objetivo de este capítulo es, entonces, abordar, a nivel teórico, ambas cuestiones. Destacaremos de manera particular las contribuciones que consideramos más relevantes para interpretar los textos producidos por los alumnos en las situaciones experimentales de las cuales fueron protagonistas y que constituyen los datos con base en los cuales se elaboraron los diferentes capítulos de este libro.

Nuestra perspectiva sobre la socialización profesional se inscribe en dos teorías sobre la transmisión de la cultura en las instituciones educativas que son, a nuestro criterio, complementarias: por un lado, la teoría de Bourdieu sobre las características y funciones del sistema de enseñanza, y por otro, el enfoque de Basil Bernstein sobre el aprendizaje del 'código' en las instituciones educativas (la Facultad de Derecho en nuestro caso). Uno y otro elaboran sus propuestas sobre la base de la teoría sociológica de dos clásicos de la disciplina cuya referencia no se puede obviar: Durkheim y Weber. El primero tiene una gran incidencia en el pensamiento de Bernstein, pero sus ideas también están presentes en los planteos de Bourdieu sobre el *trabajo pedagógico*, la noción de *habitus* y las funciones del sistema de enseñanza. El segundo inspiró la concepción de Bourdieu sobre la relación pedagógica y la especial lectura que éste hace de las funciones de dicho sistema. En otros términos, las perspectivas de estos sociólogos contemporá-

neos no son otra cosa que una reformulación y una actualización del pensamiento de Durkheim y Weber sobre la educación, por lo tanto, adquieren su verdadero sentido cuando se las inscribe en ese pensamiento.

En lo que sigue trataremos de exponer de manera articulada los aspectos centrales de la teoría de la socialización formulada por todos ellos, poniendo especial énfasis en aquellos conceptos que son más pertinentes a los objetivos que se plantea cada uno de los autores de las contribuciones incluidas en la presente obra.

### *1. Emile Durkheim: educación y formación de la 'conciencia'*

Entre los clásicos de la sociología, es Durkheim quien tomó a la educación como un objeto de análisis preferencial. Es más, parte de su proyecto científico consistió en fundar una ciencia que se ocupara específicamente del fenómeno educativo desde una perspectiva sociológica. A esta ciencia le dio el nombre de '*ciencia de la educación*',<sup>4</sup> en ésta se encuentra el germen de la disciplina que hoy llamamos sociología de la educación. Como bien señala Lerena (1985), la sociología de la educación de Durkheim constituye una prolongación y una profundización de su sociología general. Sus reflexiones respecto del fenómeno educativo y, sus estudios empíricos sobre el origen y la evolución

---

4- El objeto y la problemática de la 'ciencia de la educación' son desarrollados por Durkheim en su obra *Educación y sociología* (1974) [hay otras ediciones de esta obra]. Allí opone la perspectiva de la pedagogía (a la que considera una 'teoría práctica', de naturaleza normativa, no científica) sobre el fenómeno educativo, a la perspectiva sociológica, que tiene carácter científico y apunta, por lo tanto, a la explicación de dicho fenómeno.

---

del sistema educativo francés iluminan de manera magistral la forma en que la educación actúa sobre la conciencia del sujeto y las consecuencias que esto tiene para el individuo y para la sociedad.

Para entender la teoría de la educación de Durkheim es necesario tener en cuenta que, para él, el proceso educativo comprende dos aspectos o dimensiones que se dan conjuntamente y son complementarios: el de integración social y el de regulación social. Cabe aclarar que esta distinción es puramente analítica; en el plano empírico lo que se produce es un solo y único proceso, el de educación.

La integración social alude a la creación de las condiciones que hacen posible la cohesión de la sociedad, esto es, la incorporación por parte del individuo de las normas del grupo, las '*maneras de ser*' del grupo. Dicho de otro modo, lo social se vuelve parte del sujeto, se hace cuerpo. Bourdieu retomará más tarde la idea de 'lo social hecho cuerpo' al referirse al *habitus*. Al hacer suyas las normas del grupo, el individuo se identifica con el grupo y como miembro del grupo.

El segundo aspecto, la regulación social, se refiere a que la 'sociedad' logra, mediante la 'acción' que sus agentes ejercen sobre el sujeto, contrarrestar aquellas tendencias puramente egoístas que lo impulsan a dar rienda suelta a sus pasiones. La sociedad impone límites a la conducta del individuo sobre la base de un ordenamiento jerárquico de las reglas. Ella juega, así, un papel 'moderador' de las pasiones y define la justicia y la legitimidad del orden social (Steiner 2003).

Veamos un poco más en detalle la teoría de Durkheim sobre la educación. La primera tarea que se impone en su obra *Sociología y educación* es formular una definición de la educación desde una perspectiva científica, no filosófica. Parte para ello de dos premisas fundamentales: a) la educación es un hecho social y como tal, está sujeto a los condicionamientos espacio-temporales que caracterizan a los fenómenos sociales; y b) sin la educación no es posible la supervivencia de la sociedad. Si bien esto traduce el típico reduccionismo sociológico del pensamiento durkheimiano acerca de la educación, constituye un marco de referencia fundamental para comprender el sentido y las consecuencias del proceso educativo en las instituciones que tienen por función impartir la educación formal.

Luego de examinar críticamente un conjunto de definiciones de educación, Durkheim concluye que no existe una educación ideal, válida para todo tiempo y para cualquier formación social; es un hecho social, una verdadera institución, que cumple funciones sociales imprescindibles para la sociedad en general, para los grupos particulares y para el individuo. Desde su perspectiva, la educación consiste en la '*socialización metódica de la nueva generación*'; es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, que no están aún maduras para la vida social, y su objeto es la formación del '*ser social*' (Durkheim 1974: 15-16). En síntesis, la educación es una práctica social orientada a operar un cambio en el individuo que lo haga apto para la vida social. En otros términos, esta práctica apunta a convertir al ser individual<sup>5</sup> en un ser social.

---

5- Es importante recordar que el concepto de 'ser individual' tiene, en Durkheim, un carácter residual. Es lo que le queda al individuo una vez que lo despojamos de todo lo que la sociedad

---

En el trabajo citado, él se refiere a la forma en que la educación actúa sobre el niño, ser inmaduro por excelencia y sujeto, por razones obvias, a la influencia de los adultos. Al margen de las particularidades que el proceso educativo adquiere en el caso de los niños, creemos que de las consideraciones de Durkheim sobre la educación de los niños se pueden deducir ciertos rasgos generales del proceso educativo que trascienden el problema de la edad del educando, ya que ellos se pueden observar también cuando se trata de la educación de los jóvenes y los adultos. Veamos cuáles son esos rasgos. En primer lugar, la educación es un tipo de acción particular, un proceso que comprende una serie de prácticas concretas, situadas históricamente en un tiempo y un espacio determinados, orientadas a dar respuesta a las demandas que ese momento histórico particular plantea. Estas prácticas involucran a dos sujetos claves: el que enseña y el que aprende, es decir, el educador y el educando. La función del primero es desarrollar en el otro aquello de lo que carece y que la sociedad y el medio particular al que está destinado le reclaman. La función del segundo es recibir esa acción (pasivamente, en la concepción de Durkheim), aceptar e incorporar las pautas que se le transmiten, lo cual va en su propio beneficio, ya que su posibilidad de llevar una vida plenamente humana depende de su adhesión a las normas de la sociedad. En segundo lugar, la educación implica una acción ejercida por alguien que está 'maduro' para la vida social, es decir, alguien que posee las competencias y los conocimientos que son necesarios para actuar en un campo de actividad determinado, sobre otro

---

le puso. Si tenemos en cuenta que, para Durkheim, todo lo que hay de verdaderamente humano en el individuo es producto de la acción de la sociedad, y que ésta condiciona hasta los aspectos aparentemente más subjetivos de su conducta, como son la percepción y la imaginación, el ser individual queda reducido prácticamente a la condición animal.

que carece de ellas y necesita adquirirlas para poder ingresar a ese campo y desempeñarse adecuadamente en él. En tercer término, esta acción de uno sobre el otro solamente es posible porque el encargado de ejercer la acción, el docente, está investido de 'autoridad moral'. Esta autoridad moral deriva de la importancia de la misión que la sociedad ha asignado al educador. Por ello, para que su práctica sea efectiva, es imprescindible que el maestro esté absolutamente convencido de la grandeza de su tarea, que crea verdaderamente en ella. En definitiva, lo que diferencia al docente y le da preeminencia sobre el discípulo, es la autoridad que le otorga "la superioridad de su experiencia y de su cultura" (Durkheim 1974: 33). Sin este ascendiente moral, la acción educativa no puede ser efectiva. La educación es, básicamente, cuestión de autoridad, dice Durkheim.

Pero la educación no es solamente una cuestión de autoridad; también el deber es inherente a ella. Así como el docente es portador de autoridad, el alumno es el titular de un deber, y solamente puede cumplir con ese deber si se siente obligado por una 'fuerza moral', superior a él, que se le impone en virtud del bien que representa. El sentimiento del deber es el estimulante por excelencia del esfuerzo y los encargados de hacer conocer el deber son los maestros.

"El educando solamente puede saber lo que es [el deber] por la manera como ellos [los educadores] se lo revelan por su lenguaje y por su conducta. Es preciso, pues, que ellos sean para él el deber encarnado, personificado. Es decir, que la autoridad moral es la cualidad fundamental del educador. Pues es por la autoridad que para él el deber es el deber. Lo que hay de completamente *sui generis*, es el tono imperativo en que habla a las conciencias, el respeto que inspira en las voluntades y que las hace rendirse una vez que

---

se ha pronunciado. En consecuencia, es indispensable que una impresión del mismo género se desprenda del maestro." (Durkheim 1974: 34-35)

Desde el punto de vista de Durkheim, la autoridad así entendida nada tiene de violento; consiste toda entera en un ascendiente moral. Supone que en el maestro estén realizadas dos condiciones principales. La primera es que tenga la voluntad de educar y sienta confianza en sí mismo y en su capacidad para hacerlo. La segunda, más importante y fundamental que la primera, es que sienta efectivamente que posee autoridad sobre el alumno. Lo que inspira el respeto de éste no es el miedo al poder que tiene el maestro para castigarlo; lo que despierta tal actitud en él es la convicción del docente respecto de la grandeza de su misión, una convicción que transmite a sus discípulos de manera tácita, latente, mediante el sinnúmero de acciones que produce a cada instante y a las que no presta casi atención debido a su aparente insignificancia.

La efectividad de la práctica educativa reside, además, en otras dos condiciones básicas, aunque de orden diferente a las mencionadas antes. Por una parte, que la acción de las 'generaciones adultas' sobre las 'generaciones jóvenes' sea regular, sistemática y duradera a fin de que pueda crear en éstas un conjunto de disposiciones –un *habitus*– lo suficientemente arraigado como para permanecer en el tiempo y definir, de manera permanente, formas de percepción y de acción en los sujetos que están siendo socializados. Bourdieu (1981: 72 y ss) retoma este planteo cuando se refiere al *trabajo pedagógico secundario* que tiene lugar en las instituciones educativas (a diferencia del *trabajo pedagógico primario* que, como veremos más adelante, se adquiere en la familia y da lugar al *habitus de clase*).

Dice Durkheim al analizar la pedagogía del cristianismo (1992: 76):

"[...] formar un hombre no es adornar su espíritu con ciertas ideas ni hacerle contraer ciertos hábitos particulares; es crear en él una disposición general del espíritu y de la voluntad que le haga ver las cosas en general bajo una luz determinada."

La segunda condición tiene que ver con la coherencia de las acciones y la consistencia de los objetivos institucionales. El carácter relativamente autónomo de las instituciones educativas, que en el caso de las universidades constituye un rasgo mucho más significativo que en las otras instituciones encargadas de la educación formal, otorga un amplio margen para que esto sea factible. Gracias a esa autonomía, las universidades tienen el poder de reinterpretar las demandas sociales, diseñar los cursos de acción que consideran más apropiados para responder a esas demandas y sacar partido de las circunstancias históricas para llevar a cabo su lógica interna (Bourdieu 1981: 249). Dicha autonomía les garantiza, al mismo tiempo, su auto-perpetuación y la reproducción del *discurso pedagógico dominante* que han ido diseñando y poniendo en práctica a lo largo de su existencia histórica.<sup>6</sup>

---

6- Esta idea vale de manera particular para explicar el notable éxito que hemos podido constatar en el proceso de socialización profesional que tiene lugar en la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba, al menos en lo que se refiere a los aspectos regulativos de la conducta (Lista y Brigido 2002). En el trabajo citado se muestran los rasgos fundamentales de la socialización profesional en la carrera y se advierte que, si bien la formación que reciben los alumnos es, en general, relativamente deficiente en los aspectos instrumentales (los alumnos no adquieren algunas habilidades y destrezas profesionales que se consideran fundamentales), en lo que respecta a la formación de aquellas 'disposiciones generales del espíritu y la voluntad' a las que nos referíamos citando a Durkheim, el éxito del proceso de socialización en la carrera es inobjetable.

---

En síntesis, en el marco del sistema educativo formal, la eficacia del proceso educativo reside en la capacidad del docente para imponer su autoridad y en la capacidad de la institución para garantizar la regularidad de la acción y la coherencia de los objetivos que persigue. De estas dos condiciones, es probablemente la que se relaciona con el papel central de los docentes la que aparece más nítidamente en las expresiones de los alumnos de la Carrera de Abogacía que participaron en la experiencia de la cual dan cuenta los trabajos incluidos en el presente libro.

## *2. Max Weber: educación y dominación ideológica*

A diferencia de lo que ocurre con Durkheim, pareciera que en la obra de Max Weber la educación no constituye un área de problemas diferenciada. Sin embargo, a poco de leer sus trabajos, uno descubre que esta apreciación carece, en alguna medida, de fundamento. Sin lugar a dudas, hay en la obra de Weber una serie de referencias al fenómeno educativo que bien podrían considerarse una brillante y rigurosa teoría sociológica de la educación, aunque poco desarrollada por su autor. Como veremos más adelante, es Bourdieu quien ha explorado a fondo los planteos weberianos y ha logrado desarrollar lo que Weber seguramente pensó, pero no terminó de decir (Lerena 1985: 145).

Es en el contexto de su sociología de la religión donde encontramos las referencias más directas de Weber a la educación. Considerando que la sociología de la religión tiene, en este autor, una vinculación directa con su teoría del poder y la dominación, es perfectamente lógico pensar que, en el enfoque weberiano, la educación se inscribe en

dicha teoría.<sup>7</sup> Es obvio que, para él, la escuela (lo mismo que la familia) está situada en el ámbito de las relaciones de dominación.

"El ámbito de la influencia autoritaria de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales es mucho mayor de lo que a primera vista parece. Valga como ejemplo la suerte de dominación que se ejerce en la escuela, mediante la cual se imponen las formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas. [...] La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres." (Weber 1964: 172).

Desde la perspectiva de Weber, la escuela es, en primer lugar, una asociación de dominación que puede asimilarse a las asociaciones de tipo hierocrático. Por asociación hierocrática entiende una asociación que aplica, para garantizar su orden, la coacción psíquica, concediendo o rehusando bienes de salvación. Para el concepto de asociación hierocrática no es decisiva la clase de bienes de salvación ofrecidos, sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres (Weber 1964: 44-45). En este sentido, la escuela es similar al aparato eclesiástico, pero a diferencia de éste, ella distribuye bienes culturales en lugar de conceder (o rehusar) bienes de salvación.

---

7- Por no ser directamente pertinente para nuestro trabajo, dejamos de lado aquí las referencias de Weber a la relación entre tipos de dominación y tipos de educación. Desde su punto de vista, a cada tipo de dominación le corresponde un tipo de educación: la educación carismática a la dominación carismática; la educación humanista a la dominación tradicional; la educación especializada a la dominación legal racional. En términos de la sociología del poder, el sistema educativo se constituye en un factor fundamental para la consolidación de un tipo de dominación, y por ende, de un tipo de orden social.

---

Si consideramos lo que Weber entiende por asociación y por dominación podemos alcanzar una idea bastante precisa de su concepción de la educación.

"Por asociación debe entenderse una relación social con una regulación limitadora hacia fuera cuando el mantenimiento de su orden está garantizado por la conducta de determinados hombres destinada en especial a ese propósito: un dirigente y, eventualmente, un cuadro administrativo que, llegado el caso, tienen también de modo normal el poder representativo [...]. La 'existencia' de una asociación depende por completo de la 'presencia' de un dirigente y eventualmente de un cuadro administrativo. O sea, dicho de un modo más exacto: de la existencia de la probabilidad de que pueda tener lugar una acción de personas dadas cuyo sentido esté en el propósito de implantar el orden de la asociación. [...] todo el tiempo que aquella probabilidad subsista, subsiste desde la perspectiva sociológica la asociación, a pesar del cambio de las personas que orientan su acción por el orden de que se trate." (Weber 1964: 39).

"Una asociación se llama de dominación cuando sus miembros están sometidos a relaciones de dominación en virtud del orden vigente [...]. Por dominación debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas." (Weber 1964: 43).

A partir de las referencias anteriores es posible reconstruir la idea que Weber tiene de la estructura y las funciones del sistema de enseñanza, aunque no utilice de manera explícita este término cuando se refiere a la educación. De hecho, menciona a la escuela que es, en definitiva, el ámbito en el que se desarrollan las actividades específicas de dicho sistema y se cumplen sus funciones.

Lerena (1985: 146-149) resume de manera muy clara los principales aspectos de la sociología de la educación

weberiana que sirvieron como marco de referencia para analizar nuestros datos. En líneas generales, son los siguientes:

- La educación implica la inculcación de hábitos. Es la encargada de 'conformar' a la juventud. Creemos que, en esto, el planteo weberiano no difiere sustancialmente del de Durkheim. En el caso de la Carrera de Abogacía, el objetivo es la 'formación' profesional, algo que excede la transmisión de conocimientos técnicos y el desarrollo de habilidades específicas. Apunta, fundamentalmente, a crear 'disposiciones del espíritu', como decía Durkheim.

- La noción de cultura legítima y ortodoxia cultural. El conocimiento que se distribuye y las habilidades que se desarrollan en el sistema de enseñanza responden a una definición de lo que se considera válido, legítimo, desde la perspectiva institucional (cultura oficial). Del proceso de enseñanza-aprendizaje queda excluida la heterodoxia, lo que se define como no legítimo (lo 'no pensable', en términos de Bernstein).

- La función de la escuela no es de mera inculcación, sino que es una función de *imposición* de significados considerados legítimos por la institución. A partir de esta imposición, ella asegura la reproducción de la cultura legítima y, por ende, la reproducción del orden establecido.

- El sistema de enseñanza, en tanto asociación hierocrática, ejerce una coacción psicológica, que se lleva a cabo mediante la distribución de los bienes culturales a determinada clase de miembros, y se traduce en la categorización de estos miembros en función del grado de pose-

---

sión de los bienes en cuestión (culto-inculto; buen alumno-normal alumno; instruido-ignorante; etc.). Esto da lugar a una suerte de clasificación de quienes han tenido acceso a dichos bienes. La institución educativa certifica la adquisición efectiva de esos bienes por parte del estudiante mediante el otorgamiento de las acreditaciones correspondientes. Por otra parte, el sistema educativo es el que define los criterios para la selección de los agentes encargados de la transmisión, los docentes, y procede a su reclutamiento para desempeñarse en el sistema. Con esto se completa un círculo que asegura la reproducción del mensaje y de los agentes responsables de su transmisión: definición de la cultura legítima, imposición de esta cultura ('administración de los bienes culturales') mediante agentes autorizados reclutados para tal fin, certificación y acreditación.

- La capacidad de coacción psicológica es monopolizada por un sistema determinado de agentes autorizados para ejercer esa coacción, lo que exige que el tipo de bienes que el sistema administra se constituya como un campo relativamente autónomo (autonomía relativa del sistema de enseñanza).

En síntesis, tal como afirma Lerena, la organización escolar constituye, para Weber:

"[...] uno de los aparatos coactivos de dominación hierocrática que tiene a su cargo la administración de los bienes culturales, los cuales son una versión mundana de los bienes de salvación religiosa. Este aparato tiene una particular estructura, definida en los términos que acabamos de ver. Por último, el sistema escolar tiene para él un sistema de funciones, dentro del que destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura, de inculcación sistemática de la misma,

de legitimación del orden social y, en fin, de reproducción del sistema de relaciones de dominación." (Lerena 1985: 148)

### *3. Bourdieu: violencia simbólica y autonomía relativa del sistema de enseñanza*

Como afirmábamos antes, es Bourdieu quien recupera los aspectos sustanciales del planteo weberiano sobre la educación; su enfoque nos ayuda a comprender mejor por qué las instituciones educativas, como es el caso de las carreras de abogacía, cumplen de manera tan efectiva su función de reproducción del orden social.<sup>8</sup>

En su libro sobre el sistema educativo, Bourdieu (1981), junto a Passeron y un importante equipo de investigación que trabajó en su proyecto durante varios años, se proponen develar los mecanismos que hacen posible la reproducción de la cultura. Dos son los conceptos centrales que juegan en torno a esos mecanismos: el de *violencia simbólica* y el de *autonomía relativa del sistema de enseñanza*.

La idea de *violencia simbólica* surge de la concepción weberiana sobre la educación formal que hemos desarrollado en el apartado anterior. Allí pudimos ver que, para Weber, las instituciones educativas constituyen una asociación de dominación de tipo hierocrático, es decir, una aso-

---

8- Cabe aclarar que la perspectiva de Bourdieu sobre el sistema educativo ha sido extensamente criticada tanto por quienes sostienen posturas conservadoras como por distintas versiones del pensamiento de la izquierda, que se autodefine como progresista. Al margen de la validez de algunas de esas críticas, a nosotros nos resulta particularmente útil para nuestro propósito de investigación porque, como ha dicho su autor al referirse al libro *La Reproducción*, "en él se describen las cosas como son", se trata de "un libro que es confirmado por la observación. Veinte años después veo que es aún más verdadero de lo que yo creía." (Bourdieu 1998: 157)

ciación que utiliza la coacción psicológica para lograr sus fines y se constituye en la única agencia autorizada para distribuir bienes culturales. Esta función se cumple cada vez que se establece una relación pedagógica entre el docente y el alumno. La relación pedagógica es definida por Weber como una típica relación de dominación. Recordemos que, en Weber, el concepto de dominación designa la posibilidad que tiene un actor social de obtener obediencia a mandatos específicos. Quien ejerce la dominación en el sistema educativo es el docente, en virtud de su carácter de mandatario de la institución y, por lo tanto, titular indiscutido del monopolio de la administración de esos bienes. Es decir, se trata del ejercicio de un poder de 'violencia simbólica' por parte del profesor, o sea, de un poder que logra imponer significaciones, e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda ese poder de imposición (Bourdieu y Passeron 1981: 44). La eficacia de la acción pedagógica reside, precisamente, en que logra mantener oculto el hecho de que se trata de una imposición. El docente es investido por la institución de una '*autoridad pedagógica*' que hace efectiva la '*acción pedagógica*' y posibilita, mediante el '*trabajo pedagógico*', la formación de un *habitus*.<sup>9</sup> Veamos cuál es el significado que Bourdieu (1981: 44 y ss) asigna a cada uno de estos conceptos.

*La acción pedagógica es "objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural"* (Bourdieu 1981: 45).

---

9- Los conceptos de 'acción pedagógica', 'autoridad pedagógica' y 'trabajo pedagógico' han sido acuñados por Bourdieu sobre la base de la sociología de la educación de Durkheim. La idea de *habitus* también proviene de Durkheim, pero adquiere en Bourdieu un significado algo diferente, sobre todo en sus últimos trabajos.

Implica, como condición social para su ejercicio, la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. La *autoridad pedagógica* es también una violencia simbólica, pero investida de una cualidad adicional, la legitimidad. En consecuencia, la obediencia al mandatario y el mandato específico del que aquél es titular aparecen como obligatorias para el dominado. El alumno se somete a la autoridad del profesor porque reconoce su legitimidad para ejercer el poder de imposición, es decir, para imponer el mandato.

"En tanto poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la autoridad pedagógica, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula." (Bourdieu y Passeron 1981: 53)

Los docentes, agentes legitimados para el ejercicio de la violencia simbólica, actúan como mandatarios institucionales y en tanto tales, están investidos de la autoridad necesaria (*autoridad pedagógica*) para que su mandato no pueda ser resistido por el dominado. La eficacia de la acción pedagógica reside en que el poder de imposición que tiene el dominador es ignorado como tal por el dominado. El alumno considera 'natural' que el profesor enseñe; difícilmente definirá la tarea de enseñanza en términos de 'poder de imposición'. Por el contrario, cuanto más cumple el docente con su función de enseñar, es decir, cuanto más ejerce su poder de imposición, más preeminencia adquiere frente a los alumnos.

Tenemos, finalmente, el *trabajo pedagógico*. Bourdieu y Passeron (1981: 72) lo definen como el ejerci-

cio, por parte del mandatario institucional, de una violencia simbólica, es decir, una *acción pedagógica* llevada a cabo por una *autoridad pedagógica*, de manera sistemática y regular durante un tiempo prolongado, a fin de lograr la formación de un *habitus* en los individuos que están sometidos a ella. Dicho en otros términos, el resultado de esta acción es la formación en ellos de un sistema de disposiciones duraderas y transferibles (1981: 76) que permanecen en el tiempo incluso cuando la acción ha cesado de producirse.

"Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera [...], el trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas." (Bourdieu y Passeron 1981: 73)

El *trabajo pedagógico* que se realiza en el seno de las instituciones de educación formal constituye, para Bourdieu, el *trabajo pedagógico secundario* (o *trabajo escolar*), por oposición al *trabajo pedagógico primario*, que tiene lugar en la familia y da como resultado la formación del '*habitus* de clase', es decir, de un conjunto de disposiciones, 'estructuras estructuradas dispuestas a actuar como estructuras estructurantes', que son comunes a los miembros de una misma clase social. Es importante considerar que, cuanto más el *habitus* de clase se asemeje al *habitus* que intenta inculcar la escuela, más probable es el éxito del *trabajo pedagógico secundario*.

"Un trabajo pedagógico secundario es tanto más productivo cuanto, teniendo en cuenta el grado en que los destinatarios del mensaje pedagógico poseen el código del mensaje, más plenamente produce las condiciones sociales de la comunicación mediante la orga-

nización metódica de los ejercicios destinados a asegurar la asimilación acelerada del código de la transmisión y de esta forma la inculcación acelerada del *habitus*." (Bourdieu y Passeron 1981: 86)

Otra condición necesaria para el ejercicio efectivo de la acción pedagógica, es la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla, es decir, del sistema de enseñanza.

La idea de autonomía relativa del sistema es tomada por Bourdieu y Passeron de la sociología de Durkheim. En sus análisis sociohistóricos de la educación, Durkheim (1992) muestra que, si bien los sistemas educativos responden a necesidades sociales y se encuentran condicionados por ellas en su funcionamiento, el accionar de los grupos que los integran genera una dinámica propia y reglas de juego internas relativamente independientes del contexto en el que operan. De hecho, muchos intentos del poder político por reformar el sistema educativo han fracasado, precisamente, porque los miembros del sistema, fundamentalmente los maestros y los profesores, han luchado por mantener el monopolio de la enseñanza y retener el poder que esto les otorga. La investigación en sociología de la educación ha dado suficientes pruebas de la resistencia que manifiestan los docentes a modificar sus prácticas. Esta tendencia a reproducir lo que están habituados a hacer permite explicar, en alguna medida, por qué resulta tan difícil llevar a cabo cambios importantes en la educación.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el sistema educativo, además de su función propia de inculcación de la cultura y de su función externa de reproducción del orden social, cumple, según Bourdieu y Passeron, una función ideológica: la legitimación del orden establecido

(1981: 248-269). Es precisamente gracias a la autonomía relativa de que dispone, que el sistema educativo puede cumplir de manera tan eficaz esta función. Así, la autonomía relativa constituye una dimensión fundamental para explicar el ocultamiento de la función de reproducción y legitimación del orden social que cumple el sistema, como resultado de los mecanismos mediante los cuales lleva a cabo su función propia de transmisión de la cultura. Dicen Bourdieu y Passeron (1981: 95):

"Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)."

Es importante recordar que, para Durkheim (1974), solamente se puede considerar que existe un sistema de enseñanza cuando se dan las siguientes condiciones: control jurídicamente sancionado de los resultados de la inculcación (diploma), especialización de los agentes encargados de la inculcación (los docentes), continuidad de la tarea de inculcación y, por último, homogeneidad del modo de inculcación (Bourdieu y Passeron 1981: 97). En este mismo texto, Bourdieu considera que Weber tiene una postura similar cuando sostiene que las características propias de la institución escolar se adquieren cuando aparece un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera están reglamentados por una organiza-

ción especializada y encuentran en la institución los medios de asegurar con éxito su pretensión de monopolizar la inculcación legítima de la cultura legítima. Aquí nos parece importante recalcar el papel que juega la evaluación para la obtención del diploma, y el rol clave que tienen los docentes con relación a esto. Es en la evaluación donde se define, en última instancia, la acreditación del aprendizaje. De hecho, para los estudiantes, la evaluación constituye el momento más traumático de su paso por las aulas. Como se verá en algunos de los capítulos de este libro, las principales críticas de los alumnos de abogacía a los docentes de la carrera se refieren a la manera en que éstos llevan a cabo el proceso de evaluación.<sup>10</sup>

El sistema de enseñanza necesita garantizar las condiciones institucionales de su propia existencia, y lo hace gracias a que detenta el monopolio de la producción de un conjunto de agentes dotados de un *habitus* que les permite ejercer un *trabajo escolar* una de cuyas principales características consiste en que tiende a reproducir ese mismo *habitus* en nuevos reproductores. Por ello el sistema de enseñanza encierra una "tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa" (Bourdieu y Passeron 1981: 101).

En síntesis, el sistema de enseñanza posee las condiciones de estructura y funcionamiento necesarias para garantizar su propia existencia y el ejercicio continuo y duradero de una violencia simbólica que, al no ser reconocida como tal, ni por los agentes autorizados para ejercerla,

---

10- En un trabajo anterior, ofrecemos evidencias de estos aspectos de la evaluación. Lista y Brigido (2002: 208-212 y 236-237).

---

ni por quienes la sufren, los alumnos, lleva a la inculcación en éstos de disposiciones duraderas y transferibles (*habitus*) que aseguran la reproducción del orden social de la institución y del contenido de la inculcación. El profesor, sin saberlo, es el principal responsable de esta reproducción porque, además de ser el agente autorizado para la transmisión del mensaje, ha sido, él mismo, objeto de una violencia simbólica similar.

#### *4. Basil Bernstein: código del conocimiento educativo, orden social y discurso pedagógico*

Este autor inglés, recientemente fallecido, constituye uno de los principales referentes del programa de investigación que dio lugar a los estudios contenidos en la presente obra. Su propuesta teórica proporciona importantes elementos para comprender la dinámica de la socialización en las instituciones educativas. Su concepto de 'código del conocimiento educativo' nos permitió describir el conjunto de prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas e interpretar sus resultados.

Inicialmente, el concepto de 'código' fue elaborado por Bernstein para estudiar el proceso de socialización del niño en la familia y tratar de comprender el papel que juega el lenguaje en ese proceso. Se refirió, en aquel momento, al código lingüístico y sus modalidades (código elaborado y código restringido),<sup>11</sup> para dar cuenta de la manera en que

---

11- "[El código elaborado] se caracteriza por un orden de significados universalistas, 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 [...] [El código restringido] se caracteriza por un orden de significación particula-

las formas de comunicación lingüística van conformando las experiencias subjetivas del individuo, aquellas maneras de ser y de actuar a las que se refería Durkheim. En sus estudios empíricos, trató de demostrar la importancia que tenía, para el éxito (o el fracaso) del niño en la escuela, el dominio de uno u otro código.

No corresponde desarrollar aquí la compleja 'teoría del código' de Bernstein. A modo de síntesis de su pensamiento, podemos decir con Sadochnik (2001) que el objetivo primordial de todo su proyecto científico fue desarrollar una teoría durkheimiana que: a) permitiera analizar la forma en que los cambios producidos en la división del trabajo van creando diferentes sistemas de significado y códigos; b) ofreciera clasificaciones analíticas de estos sistemas; y c) incorporara en su planteamiento estructural un modelo de conflicto de las relaciones desiguales de poder. Para ello, sin apartarse de las posturas durkheimianas, incorporó a su teoría general las categorías marxistas y weberianas de clase y relaciones de poder logrando una interesante síntesis (Brigido 2006). En la última etapa de su obra aplicó la teoría del código a la educación formal, acuñando el concepto de 'código del conocimiento educativo'. Esta parte de su propuesta teórica, y los desarrollos a que ella dio lugar, es la que nosotros recuperamos de manera particular como marco de referencia para nuestro programa de investigación.

---

rista, 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." (Bernstein 1990: 147-148)

---

Antes de exponer qué entiende Bernstein por 'código del conocimiento educativo' y su relación con el orden social, el discurso pedagógico y la conciencia subjetiva, nos parece importante hacer una breve referencia a la idea de 'código' y la forma en que éste se adquiere. Nada mejor para ello que utilizar las palabras del propio autor (Bernstein 1990: 49):

"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. Se infiere a partir del habla. Los niños pequeños infieren las reglas gramaticales y ellos o ellas las ensayan. Y sabemos que el niño aprende de ese modo, porque el niño comete errores regulares, y cuando comete errores regulares significa que está siguiendo una regla. Los códigos 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."

Como vemos en el texto de Bernstein, poseer el código implica estar en condiciones de seguir una regla de conducta. Dicho en otros términos, 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 posee la '*regla de reconocimiento*', es decir, puede identificar cuáles son los significados relevantes en un determinado contexto. Posee también la '*regla de realización*', o sea que puede generar en toda ocasión y de manera espontánea,

lo que vale como conducta aceptable en ese contexto (forma de realización).<sup>12</sup> Así, en el nivel micro-interaccional, los códigos constituyen principios de selección y combinación de *significados relevantes*, de *formas de realización* de esos significados y de *contextos evocadores*. En el nivel macro-institucional, estos mismos códigos se presentan, respectivamente, como *prácticas discursivas*, *prácticas de transmisión* y *prácticas de organización*. Para poder derivar relaciones empíricas a partir de todos estos conceptos, que expresan la forma que en que se presenta el código en los diferentes niveles, Bernstein propone una reescritura de los mismos, produciendo un segundo tipo de desplazamiento, esta vez desde lo objetivo a lo subjetivo. 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*.

Es importante añadir que en la idea de código se reúnen dos cuestiones sociológicas centrales, el poder y el control, que solamente se pueden distinguir a nivel analítico, puesto que en el plano empírico se dan conjuntamente. El poder provoca rupturas, produce marcadores en el espacio social, opera sobre relaciones entre categorías, establece relaciones legítimas de orden social (principio clasificatorio). El control regula la comunicación, establece formas de comunicación legítimas, adecuadas a las diferentes categorías y contextos (principio de enmarcamiento); transmite las relaciones de poder dentro de cada categoría y socializa

---

12- Sin ser exactamente lo mismo, pues se inscriben en el marco de perspectivas teóricas diferentes, el concepto de código se asemeja al concepto de *habitus* de Bourdieu. Ambos designan disposiciones profundas y duraderas, adquiridas durante el proceso de socialización, que dirigen la conducta del sujeto (del agente, diría Bourdieu) en una dirección determinada.

---

al individuo en esas categorías. En la medida que se adquieren los principios de comunicación, uno es socializado en los principios de clasificación.<sup>13</sup>

#### 4.1. *Código del conocimiento educativo, orden social de la institución e identidad*

En términos de Bernstein, el orden social de la institución educativa se condensa en un *código del conocimiento educativo*. Éste se define como un principio que regula tres sistemas de mensajes: el *currículum*, la pedagogía y la evaluación. Al aplicar la idea de código a la transmisión educativa que tiene lugar en las escuelas, Bernstein trata de demostrar que la organización, la transmisión y la evaluación del conocimiento (es decir, el *currículum*, la pedagogía y la evaluación, respectivamente) están íntimamente relacionadas con los patrones de autoridad y de control social vigentes en la sociedad. En consecuencia, las disputas en torno al *currículum* son disputas o conflictos entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto, tienen carácter moral.<sup>14</sup> En síntesis, el *código del conocimiento* educativo comprende los tres aspectos centrales de la comunicación pedagógica en la institución educativa: a) qué se transmite, o sea, lo que cuenta como conocimiento válido o legítimo en dicha institución –el *currículum*–; b) cómo se transmite, es decir, lo que se considera como la forma legítima de comunicación de ese conocimiento y la forma legítima de relación entre el que enseña y el que aprende –la pedagogía–; y c) qué se evalúa, o sea, cuál es

---

13- Un desarrollo sintético de todos estos conceptos figura en Brigido (2006: 236-246).

14- Bernstein (1977: 81).

el conocimiento del que debe dar cuenta el alumno para avanzar en la carrera –la evaluación–.<sup>15</sup>

Como en el caso de la socialización en la familia, en la institución educativa la adquisición del código dominante asegura el éxito en la carrera escolar. Ello implica que el alumno se ha apropiado de las *reglas de reconocimiento* y las *reglas de realización* predominantes en la institución y, en consecuencia, está en condiciones de identificar los significados relevantes y de producir la conducta adecuada en ese contexto.

Volviendo a los mensajes del *código del conocimiento educativo*, tenemos que agregar lo siguiente. Dado que el *currículum* tiene que ver con la definición y distribución del conocimiento, lo cual remite a una cuestión de poder, está regulado por el principio de clasificación. La pedagogía, en cambio, como se refiere a una relación comunicativa, es regulada por el principio de enmarcamiento. Ambos principios varían independientemente y pueden adquirir valores fuertes o débiles. En función de cuáles son los valores predominantes, Bernstein distingue dos tipos polares de código del conocimiento educativo: el de colección y el integrado.

El código de colección y el integrado se diferencian en dos aspectos fundamentales: a) en la estructura de autoridad que generan y las relaciones de poder que se dan entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; y b) en la forma concreta que adquieren el *currículum*, la

---

15- Para un desarrollo más extenso de los conceptos de *currículum*, pedagogía y evaluación, ver Brigido (2006: 253-259).

---

pedagogía y la evaluación. Difieren, en definitiva, en el tipo de orden social que definen y ayudan a sostener y reproducir. El alumno es socializado en ese orden. Este proceso de socialización tiene consecuencias a nivel de la conciencia del sujeto, crea, en términos de Bernstein, un tipo de identidad particular.<sup>16</sup>

Es importante recordar que la preeminencia de un código u otro en la agencia socializadora no sólo tiene consecuencias a nivel de la conciencia subjetiva. También las tiene a nivel de las relaciones sociales dentro de la institución (entre los profesores, entre los profesores y los alumnos y entre los alumnos). En definitiva, el código educativo explica la estructura de poder y los principios de control social vigentes en la institución (Bernstein 1977: 110). Es por ello que cualquier intento de modificar el código se enfrenta con resistencias en distintos niveles y de diferente tipo.

Por otra parte, la diferenciación del código tomando como criterio el carácter fuerte o débil de la clasificación y del enmarcamiento, permite a Bernstein (1977: 112) incorporar el poder y el control en todos los niveles de análisis (macroinstitucional, microinteraccional y subjetivo). En síntesis, le da la posibilidad de mostrar las interrelaciones entre las propiedades organizativas y cognitivas, pasar del nivel de análisis macro al micro, relacionar los modelos internos de las instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de tales modelos y considerar las cuestiones del mantenimiento y del cambio. Lo que Bernstein

---

16- El trabajo de Lista y Brigido (2002) aborda en toda su complejidad esta temática.

trata de mostrar, a nivel teórico, son las relaciones entre un orden simbólico particular y la estructuración de la experiencia subjetiva.<sup>17</sup>

#### 4.2. *El discurso pedagógico*

Bernstein, siguiendo a Durkheim, distingue analíticamente dos dimensiones del orden social y, por ende, de la cultura institucional; identificó a estas dimensiones con dos complejos de conducta relacionados orgánicamente que la escuela transmite al alumno: el *orden expresivo* (concepto que remite al de *orden moral* de Durkheim) y el *orden instrumental*. Ambos configuran el 'orden social' de la institución.

El *orden expresivo* constituye la base fundamental de la integración social dentro de la institución educativa. Este orden promueve valores compartidos y, al hacerlo, se constituye en el principal mecanismo de consenso social, lo cual permite a la institución convertirse en una colectividad moral genuina.<sup>18</sup> El *orden expresivo* designa, en definitiva, al cuerpo de ideas, conductas y comportamientos compartidos por todos, independientemente de las características de los individuos que participan en la institución.

El *orden instrumental*, por su parte, es el cuerpo de hechos, procedimientos, prácticas y juicios necesarios para adquirir destrezas específicas que, generalmente, se pueden

---

17- Esta propuesta de Bernstein tiene carácter hipotético; él mismo reconoce esto cuando afirma que "debería ser bastante claro que la aplicación específica de los conceptos requiere en cada punto evidencia empírica" (Bernstein 1981:112).

18- Recordemos que cuando Durkheim habla de moral, se refiere a la moral laica, a principios reguladores de la conducta puramente racionales, al margen de cualquier creencia religiosa. Son "las reglas de acción que predeterminan la conducta. Expresan cómo se debe actuar en casos determinados; y actuar bien, es obedecer bien" (Durkheim 1991: 31).

---

medir por métodos objetivos. A diferencia del *orden expresivo*, que es fuente de integración y cohesión, el *orden instrumental* divide a los alumnos de acuerdo a sus diferencias de edad, sexo, estatus social, rendimiento académico, etc. De esta manera, el *orden instrumental* fabrica jerarquías que, según Bernstein, afectan también al cuerpo docente. Cuanto más domina el orden instrumental, más favorable es la cultura de la institución a los exámenes y más dividida su organización social. Los contenidos de la enseñanza se convierten, prácticamente, en lo único que interesa transmitir en la institución. Dice Bernstein (1977: 38):

"Las relaciones entre estos dos órdenes son, a menudo, fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental puede transmitirse de modo tal que establezca agudas diferencias entre grupos de alumnos. Los niños pueden ser agrupados en función de su capacidad, a fin de desarrollar en algunos de ellos habilidades específicas. Así, el orden instrumental de la escuela cumple, potencial y a veces realmente, la función de establecer divisiones, no solamente entre los alumnos, sino también entre los profesores (sobre la base del tema que enseñan, la edad, el sexo, la clase social y el grupo de alumnos)."

"El orden expresivo intenta transmitir una imagen de conducta, carácter y maneras, un orden moral que vale tanto para el profesor como para el alumno. Tiende a mantener unida a la escuela como una colectividad moral distinta."

Al desarrollar sus propuestas sobre el sistema educativo, Bernstein asocia el *orden expresivo* al *discurso regulativo* y el *orden instrumental* al *discurso instruccional*; estos discursos configuran el *discurso pedagógico*, al que define de la siguiente manera (Bernstein 1982: 62):

"[...] definiré el discurso pedagógico como una regla que engloba y combina dos discursos; un discurso técnico que vehiculiza destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye: por una parte, reglas que crean destrezas de uno y otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas y, por otra, reglas que crean un orden social."

Para Bernstein, el discurso pedagógico, 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 recontextualizador regula la circulación y el reordenamiento de otros discursos, pero no puede ser confundido con los discursos que ha recontextualizado. En este sentido, más que un discurso, el discurso pedagógico *"es un principio para descolocar un discurso, recolocarlo y recentrarlo de acuerdo con su principio propio"* (Bernstein 1982: 62); da lugar a una comunicación especializada mediante la cual se transmiten selectivamente contenidos tanto de carácter expresivo como instrumental.

Definido de esta manera, el discurso pedagógico es, en definitiva, una regla *recontextualizadora* que conduce a la inmersión de un discurso en otro para crear un texto, para crear *un* discurso. Esta regla fija los límites exteriores e interiores del discurso legítimo; crea las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y construyen los temas pedagógicos. El discurso pedagógico se presenta, así, como una regla que engloba y combina dos discursos, uno de orden moral que consiste en la transmisión de actitudes y valores (*discurso regulativo*) y otro de orden técnico (*discurso instruccional*) que crea habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. El primero

---

es el discurso dominante. El segundo se encuentra inmerso en el primero y está subordinado a él. Como bien lo señaló Durkheim (1992), esto es así porque no hay instrucción sin orden, en otras palabras, el proceso de educación requiere, para poder tener éxito, un contexto social ordenado y estable.

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. Este discurso es el que define las reglas del orden social en la escuela. Las decisiones que se adoptan respecto a todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje no responden primordialmente a la lógica intrínseca a los conocimientos que se imparten en la institución educativa; se fundan, más bien, en teorías sobre la instrucción que no son meramente instrumentales, sino valorativas, porque encierran un modelo de docente, un modelo de alumno, un modelo de relación pedagógica.

Además, cada uno de estos discursos cumple una serie de funciones. Así, el *discurso regulativo* tiene por función: a) crear 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) regular 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. Al *discurso instruccional*, en cambio, le compete 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 nuestro 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.

Es importante destacar que el discurso regulativo es un discurso 'silencioso', difícil de identificar porque no es objeto de una formulación explícita como el discurso instruccional. Además, no se transmite en una determinada asignatura, sino que opera a través de las prácticas institucionales. En consecuencia, actúa a un nivel de mayor profundidad y por este mismo hecho, tiene una gran eficacia sobre la conducta del sujeto del aprendizaje; la tiene también sobre la conducta de los agentes de la transmisión. Como afirmábamos antes, generalmente, el docente no es consciente de que su rol va más allá de la mera instrucción y evaluación de sus alumnos; difícilmente piensa que mientras cumple con esas tareas, está inculcando maneras de pensar, de actuar, de mirar la realidad que tienen tanto mayor impacto sobre la conducta de los alumnos cuanto mayores son su 'autoridad pedagógica' y el 'dominio simbólico' que ejerce sobre ellos.

Bernstein señala también que el discurso pedagógico, en tanto principio de recontextualización de otros discursos, crea campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras que practican ideologías. Todas las decisiones que toman estos agentes al desempe-

ñar sus funciones no son ideológicamente neutras. Ellos cumplen, por lo tanto, un rol central en la producción y reproducción del orden social y de la cultura, dentro y fuera de la institución educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1999). "Vertical and Horizontal Discourse: an Essay", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, nº 2, 157-173.

\_\_\_\_\_ (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1997). *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Barcelona, El Roure).

\_\_\_\_\_ (1985). "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*. nº 15, Bogotá, 45-71.

\_\_\_\_\_ (1977). *Class, codes and control*. Vol. 3, "Towards a theory of educational transmissions". Second edition (Londres, Routledge & Kegan Paul). [Utilizamos la edición en inglés de esta obra pues la versión en español, Clases, códigos y control (1988) Tomo II (Madrid, Akal), presenta importantes errores de traducción].

\_\_\_\_\_ (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" en Michael F. Young (comp.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (Londres, Collier-Macmillan Publishers) 47-69.

Bourdieu, Pierre (2000). "Elementos para una sociología del campo jurídico", en Pierre Bourdieu y Gunther Teubner *La fuerza del derecho* (Bogotá, Ediciones Uniandes) 156-220.

\_\_\_\_\_ (1998). *Capital cultura, escuela y espacio social* (Madrid, Siglo XXI Editores).

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1985). "La relación pedagógica, la autoridad pedagógica", en Alain Grass (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (Madrid, Narcea) 201-211.

\_\_\_\_\_ (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona, Laia).

Brigido, Ana María (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales* (Córdoba, Brujas).

Cherkaoui, Mohamed (1977). "Bernstein and Durkheim: Two Theories in Educational Systems", en *Harvard Education Review*, vol. 47, n° 4, 556-564.

Durkheim, Emile (1991). *La educación moral* (Méjico, Colofón S. A.).

\_\_\_\_\_ (1992). *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (Madrid, Ediciones de la Piqueta).

\_\_\_\_\_ (1974). *Educación y sociología* (Buenos Aires, Shapire Editor).

Lerena, Carlos (1985). *Materiales de sociología de la educación y la cultura* (Madrid, Grupo Cultural Zero).

Lista, Carlos; Parmigiani, Consuelo; Aspell, Marcela y Gómez del Río, Eugenia (1999). *Autoevaluación de la carrera de abogacía* (Córdoba, Facultad de Derecho y Cs. Ss., UNC, Ciencia, Derecho y Sociedad).

Lista, Carlos y Brigido, Ana María (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica* (Córdoba, Sima Editorial).

Mannheim, Karl (1966). *Introducción a la sociología de la educación* (Madrid, Revista de Derecho Privado).

Sadovnik, Alan (2001). "Basil Bernstein, 1924-2000", en *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, Vol. XXXI, n° 4, 687-703.

Steiner, Philippe (2003). *La sociología de Durkheim* (Buenos Aires, Nueva Visión).

Weber, Max (1964). *Economía y sociedad* (Méjico, Fondo de Cultura Económica).

\_\_\_\_\_ (1972). *Ensayos de sociología contemporánea* (Barcelona, M. Roca).

\_\_\_\_\_ (1983). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Tomo I (Madrid, Taurus).

---

## CAPÍTULO II

### *De ideales de justicia al vacío de saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía*

Adriana Tessio Conca

#### *INTRODUCCIÓN*

Toda organización tiene rasgos característicos, normas, creencias, rituales, estrategias y estilos de comunicación, que definen una conformación peculiar, una cultura que se expresa por medio de un código propio. Quienes participan de la vida institucional asumen, hacen suyos tales rasgos, logrando actuar de un modo ajustado al contexto, es decir, aprenden las "reglas" del juego.

En el caso de las instituciones educativas, la cultura institucional moldea los procesos pedagógicos que en ellas tienen lugar: las relaciones sociales dentro y fuera de las aulas, el grado de pertenencia institucional de sus miembros, los sistemas de promoción y egreso, los controles y sanciones, las ceremonias y actos académicos. Todo ello incide, de modo particular, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por ende, los procesos formativos que ocurren en dichas instituciones implican tanto la adquisición de los saberes prescritos por medio del *curriculum* oficial, como la incorporación de los rasgos propios de la cultura institucional. Ambas dimensiones van moldeando a los sujetos

expuestos a la acción educativa, constituyendo en ellos identidades específicas.

En este capítulo analizamos la manera en que los estudiantes de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba incorporan las reglas propias de la Facultad, procurando aproximarnos a la identidad que los estudiantes construyen en su pasaje por esta institución.

Los aspectos teóricos de la propuesta de Basil Bernstein sirven de marco para el desarrollo de este análisis. Partimos del concepto de *código*, el cual nos permite interpretar los rasgos peculiares que caracterizan a la Facultad de Derecho de la UNC.

Bernstein (1990: 50) define al código como un "principio regulador de las experiencias del sujeto". Este principio posibilita actuaciones ajustadas a las características del entorno, definiendo formas de pensar, lenguaje, posturas, gestos, etc., que permiten un desempeño adecuado y natural.

¿Cómo se configura un código? El citado autor explica que el código consiste en un principio de selección y combinación: en primer lugar selecciona e integra *significados* considerados *relevantes* en un *contexto* determinado; en segundo término, integra esos significados con *sus formas de realización*, lo que implica desarrollar un lenguaje específico, gestos, posturas corporales, etc., que permitan poner en acto tales significados. Este principio combinatorio de *significados y formas de realización* mantiene un vínculo fundamental con el *contexto*: es éste el que define los significados privilegiados, lo *que* se dice o hace en ese espacio, al tiempo que establece las formas válidas de actuación, esto es, el *cómo* debe decirse o hacerse. El aprendizaje del códi-

---

go es tácito, se produce por la mera participación de los sujetos en el contexto; en la medida en que aquéllos interactúan con su entorno, van incorporando las reglas que definen la posibilidad de conducirse apropiadamente.

En el código se reúnen el *poder* y el *control*. El poder produce rupturas, establece límites o marcaciones entre categorías (pueden ser actores, instituciones, contenidos, etc.), remite a un *sistema clasificatorio* que será fuerte si las categorías se presentan aisladas, o débil si se encuentran integradas. Para comprender mejor la manera en que se aplica este concepto podemos remitirnos a la utilización que Bernstein hace del mismo para analizar el *currículum*: cuando la separación entre materias es marcada, se habla de una clasificación fuerte; si, por el contrario, se presentan propuestas en las que los contenidos se integran (tal es el caso de los proyectos interdisciplinares), la clasificación es débil.

El control, por su parte, regula la comunicación, y se traduce en lo que Bernstein denomina *enmarcamiento*, que se define como el principio que regula las prácticas comunicativas entre transmisores y receptores (a los que en el contexto educativo Bernstein denomina adquirientes). El enmarcamiento también asume valores fuertes o débiles: si al control de la comunicación lo tiene el transmisor, el enmarcamiento será fuerte; si, por el contrario, el control se distribuye entre los receptores, será débil.

Ahora bien, para comprender si un sujeto ha incorporado un código determinado, será preciso atender al dominio de dos tipos de reglas, vinculadas con la clasificación y el enmarcamiento, las reglas de *reconocimiento* y las de *realización*. Las primeras crean los medios para distinguir la especificidad de los significados que configuran el

contexto, las segundas equivalen al dominio de la acción propiamente dicha, definen cuáles actuaciones deben realizarse en función de los rasgos del contexto.

Si nos ubicamos en el nivel de la agencia educativa, advertiremos fácilmente que cada institución tiene una particular cultura, que puede explicarse en términos del código. La socialización en un código actúa sobre la conciencia de un sujeto y define su identidad. De acuerdo con lo que Bernstein plantea, la identidad será tanto más específica cuanto más fuertes sean la clasificación (jerarquías y separación entre categorías) y el enmarcamiento (tipo de comunicación).

En los apartados que siguen nos adentraremos en las experiencias de los estudiantes<sup>1</sup> que dan cuenta de su socialización en el código educacional que predomina en la Facultad de Derecho de la UNC. Previamente haremos una breve referencia a sus principales características.

### *1. El 'código' dominante en la Facultad de Derecho*

En un trabajo precedente (Lista y Brigido 2002), se identifican las características que definen al código dominante en la Facultad de Derecho. Allí se sostiene que esta agencia se caracteriza por la presencia de prácticas fuertemente clasificatorias, tanto en lo que respecta a las relaciones entre cáte-

---

1- Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a un grupo de 48 estudiantes que en el año 2001 cursaban quinto año de la Carrera de Abogacía. Por medio de dicho instrumento, los estudiantes debían registrar sus experiencias estudiantiles en la facultad, respondiendo sobre las razones que los llevaron a elegir la carrera y acerca de las experiencias más importantes vividas en el tiempo transcurrido desde el ingreso a la institución hasta el momento de cursado en que se encontraban cuando fue recolectada la información.

dras y a las categorías de docentes al interior de las cátedras, como a las relaciones entre docentes y alumnos. Esto hace que puedan diferenciarse claramente cátedras centrales, que se definen como tales en función del tipo de contenido que transmiten. Así, la ley y la doctrina se ubican por sobre la jurisprudencia, y a su vez, ésta lo hace por sobre los aspectos considerados extrajurídicos para el discurso hegemónico. Por ejemplo, el derecho privado, y dentro de él, el derecho civil, concentran un nivel de prestigio dominante respecto de lo que serían otras ramas del derecho.

De igual modo, se marcan jerarquías muy claras entre categorías de docentes: los profesores titulares son portadores de las "voces dominantes", ellos definen programas y bibliografías (es decir los significados relevantes) y seleccionan a los adscriptos, de cuya formación son los principales responsables. Sin embargo, esta clasificación fuerte se debilita en el momento de la transmisión del conocimiento.

"No obstante, esta clasificación se debilita a la hora de dictar clases, dado que el masivo número de alumnos ha impuesto que titulares y auxiliares cumplan idénticas tareas. La necesidad de adaptarse al ingreso y la matrícula masivos, iniciados en la década de los 80, dio como resultado la horizontalización de la jerarquía docente. 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 [...] la segunda fue la de incorporar docentes cualquiera fuera su grado de capacitación, idoneidad y experiencia en la transmisión de conocimientos." (Lista y Brígido 2002: 87).

Las prácticas de transmisión se caracterizan por un estilo de enseñanza centrado en el docente, que acentúa notablemente la verticalidad de las relaciones. Los profesos-

res son los portadores de "la voz jerárquica",<sup>2</sup> definen los significados privilegiados, y desempeñan su tarea frente a alumnos pasivos que sólo receptan el mensaje, incapaces de constituirse en "voces alternativas".

Este modelo predominante de enseñanza, y la definición y estructura de clasificación fuerte de los contenidos, promueven en el alumno la adquisición de saberes parciales, fragmentados y yuxtapuestos, de los que debe dar cuenta en el examen, uno de los momentos de mayor importancia para los estudiantes. En esta instancia se ponen en juego diferentes criterios de evaluación entre cátedras, y aún entre docentes de una misma cátedra, lo que podría considerarse como la posible existencia de una diversidad de significados privilegiados.

Las relaciones horizontales, entre estudiantes, son débiles y escasas. Esto puede atribuirse a dos condiciones. Por un lado, al modelo de enseñanza que venimos describiendo y a una estructura curricular de clasificación fuerte; por otro, a un rasgo organizacional vinculado a la masividad del alumnado, que dificulta la constitución de grupos fijos de cursado y de adecuados controles de asistencia, lo cual, indudablemente, obstaculiza la posibilidad de aplicar estrategias metodológicas que promuevan un mayor compromiso del alumnado con su propio aprendizaje y mayores interacciones con sus pares.

---

2- Esta denominación forma parte del aparato conceptual de Bernstein, quien explica que "la división social del trabajo de una escuela está compuesta por categorías de agentes (transmisores y adquirientes) y categorías de discurso. Si el principio de código es de clasificación fuerte, habrá un fuerte aislamiento entre el discurso educativo ("voz"), que corresponde al dominio propio de los profesores, y el discurso no educativo ("voces"), ámbito en el que se ubica a los alumnos."

---

En la dimensión administrativa, la Facultad presenta *"un aparato normativo de corte netamente reglamentarista, profuso y exhaustivo, aunque poco eficaz debido a que permite múltiples excepciones"* (Lista y Brigidó 2002: 101).

Se supone que todas estas prácticas, regulares, coherentes y duraderas, actúan invisiblemente durante el cursado de la carrera, dejando su impronta en los actores que participan a diario de la vida institucional.

## *2. Las experiencias de los estudiantes: 'reconocimiento' y 'realización' de las reglas del juego*

Caracterizados, en grandes líneas, los rasgos que definen el código dominante en la facultad, estamos en condiciones de describir cómo viven e incorporan los estudiantes las reglas que lo componen, para lo cual centraremos nuestra atención sobre tres cuestiones:

- motivos que orientan a los estudiantes a elegir esta carrera,
- etapas por las que atravesaron a lo largo del cursado,
- procesos que los llevan al reconocimiento y realización de las reglas que definen la vida institucional de la Facultad de Derecho.

### *2.1 La elección de la carrera*

Los estudiantes mencionan variados motivos e influencias en la elección de la abogacía; incluyen desde aspectos valorativos hasta opciones por descarte de otras carreras. En

virtud de la variedad de las respuestas, hemos sistematizado las expresiones de los alumnos sobre este punto del siguiente modo:

- a) Necesidad de dar respuesta a un ideal social y humanitario de trabajar al servicio de la sociedad.
- b) La influencia del círculo próximo constituido por familiares y amigos.
- c) Una particular inclinación por las ciencias sociales.
- d) Motivaciones de tipo instrumental tales como la seguridad económica y el prestigio que otorga la carrera.
- e) Una opción por descarte de otras posibilidades.

Debemos aclarar que en este conjunto, las categorías no son excluyentes entre sí. Los alumnos, en su amplia mayoría, sostienen que su elección por la Carrera de Abogacía se debe a la combinación de diversos motivos. Algunos afirman también que su decisión es el resultado de la influencia de los profesores. Debemos considerar, además, que en muchos casos se observan distintos grados de indefinición y confusión.

*a) Necesidad de dar respuesta a un ideal social  
y humanitario*

La elección fundada en ideales humanitarios y sociales podría considerarse, utilizando términos weberianos, una elección racional con arreglo a valores,<sup>3</sup> que se configura en torno a la solidaridad, el altruismo, el interés por la jus-

---

3- Recordemos que Max Weber (1964: 20) distingue cuatro tipos básicos de acción social: "racional con arreglo a fines determinada por expectativas en el comportamiento, tanto de objetos del mundo exterior, como de otros hombres, y utilizando estas expectativas como condicio-

ticia, la defensa de los derechos de los demás, la búsqueda de una sociedad mejor. Esta decisión por la abogacía se produce, en algunos, casos luego de descartar otras carreras, también vinculadas con cuestiones humanitarias (como por ejemplo trabajo social, psicología, medicina, etc.). Las propias expresiones de los estudiantes permiten ilustrar mejor este tipo de motivación:

"[...] decidí estudiar abogacía un poco por la creencia de poder ayudar a alguien, un poco por el ideal de hacer justicia, un poco por mi carácter." (Caso 4)

"[...] creo que me motivó a decidirme a estudiar abogacía el desarrollo de un sentido de justicia social, creo que comprendí que la realidad está conformada por una serie de situaciones injustas que las encontramos en todos los ámbitos de nuestra vida en alguna medida." (Caso 6)

"Siempre tuve (y a esto lo llevo muy dentro) amor, devoción por la discusión y además me las rebusco para encontrar estrategias con las cuales pueda defender mis intereses y los de los demás." (Caso 8)

"Elegí la Carrera de Abogacía porque siempre tuve la intención de poder ayudar a las personas que se encontraran en una situación de conflicto." (Caso 10)

"[...] la abogacía era la carrera que me iba a servir para poder hacer valer los derechos de las personas y que iba a ser útil a la sociedad." (Caso 13)

"[...] quería ejercer la profesión de abogado mirando a la sociedad, como un servicio prestado a los desposeídos, humildes, ayuda a los que sufren una injusticia." (Caso 14)

---

nes o medios para el logro de fines propios, racionalmente sopesados y perseguidos; racional con arreglo a valores: determinada por la creencia conciente en el valor –ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se la interprete– propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en mérito de ese valor; afectiva, especialmente emotiva, determinada por efectos y estados sentimentales actuales y tradicional: determinada por una costumbre arraigada."

"Me incliné por abogacía porque consideraba que era una carrera teórica que tenía que ver con lo humano que yo estaba buscando." (Este alumno elige abogacía luego de un intento en medicina) (Caso 21)

"Me decidí por abogacía pues me proyecté en el tiempo y me vi ejerciendo la profesión en contacto con la gente y al servicio de la gente [...]." (Caso 26)

"Con respecto a lo que me llevó a elegir esta carrera se puede resumir en una sola frase: sed de justicia y si me preguntan qué es, digo: buscar que se respeten las instituciones, las leyes y las constituciones." (Caso 38)

"En cuanto a los motivos e intereses que me llevaron a elegir la Carrera de Abogacía fue darme cuenta de que me gustaban las carreras humanísticas y el derecho es una forma en la que puedo expresar mis ideas y además puedo al menos tratar de aplicar los principios que lo inspiran [...] los intereses que me llevaron a estudiar esta carrera, como es hacer justicia y ayudar a los que no pueden acceder a un asesoramiento legal, los mantengo y espero poder realizarlos." (Caso 39)

La elección *motivada en valores* se configura básicamente por la adhesión a un imaginario que muestra al abogado como un profesional que lucha por la defensa del más débil y que procura el cambio social, figura ésta que poco parece vincularse con los modelos dominantes de profesionales reales. Este tipo de motivaciones puede explicarse considerando la etapa evolutiva en que se encuentran los estudiantes al momento de ingresar a la carrera: los años de adolescencia son tiempos de idealismo, confrontación con el mundo adulto y cuestionamiento del orden social.

En general, estos estudiantes no refieren estar, o haber estado, en contacto con la actividad de abogados que les haya permitido apreciar el trabajo concreto en la esfera

---

jurídica; tampoco mencionan haberse adentrado en el conocimiento de la estructura curricular de la carrera, o de los contenidos de las materias, antes de decidir su ingreso a la Facultad.

Conforme van avanzando en el cursado, sus motivaciones iniciales comienzan a verse contrariadas. La propia estructura de la agencia educativa, los contenidos que se transmiten y las metodologías de enseñanza, van definiendo una percepción más ajustada de las posibilidades reales que tiene el abogado para cambiar situaciones de injusticia. Poco a poco, los alumnos van tomando conciencia de la distancia que existe entre ese modelo ideal de profesional de las leyes y el ejercicio concreto de la abogacía.

"Los intereses siguen aún vigentes, quiero servir a la sociedad de la mejor forma, a pesar de que es un poco utópico ya que siento que en la facultad nos enseñan que nos vamos a ganar la vida litigando únicamente."  
(Caso 14)

"Cuando ingresé a la carrera me motivaban valores que poco a poco se fueron diluyendo. Creía en una justicia realmente justa y ahora que estoy a punto de recibirme sigo inspirándome en ella, pero como algo personal, no profesional. Con el transcurso del tiempo casi puedo decir que me daba vergüenza hablar de la justicia en la facultad de derecho, porque lamentablemente no es un valor que se inculque como una meta a la cual debe aspirar un buen abogado." (Caso 21)

"Los motivos que me impulsaron a seguir abogacía aún siguen vigentes, cada día siento que la abogacía, el derecho es más apasionante, pero inversamente cada vez me siento más desilusionada y me veo sin esperanzas, debido a que todo lo que vemos diariamente que constituye una corrupción muy grande."  
(Caso 23)

"[...] una expectativa que tenía antes de ingresar era que pensaba que adentro de la Facultad se podía ayudar a la sociedad, pensaba que las ideas de cambio salían de acá, al poco tiempo me di cuenta que nada que ver, esto es una fábrica de conservadores o de gente supuestamente progresista con mente retrógrada. Será por eso que me volví más idealista y más crítica con lo que me rodea." (Caso 28)

"[...] creo que hoy por hoy las motivaciones que me mantienen estudiando son las mismas pero con una intensidad menor; creo que por el descreimiento general que hay en torno a la administración de justicia en el país, me parece que es muy difícil nadar contra la corriente, se me hace que todo aquel que vaya en contra del sistema, el sistema se encarga de sacarlo del camino." (Caso 33)

"En todo momento mi elección fue guiada por el hecho de que aquello que estudiara y las oportunidades laborales que me ofreciera me produjeran satisfacción y también una herramienta para ser útil a los demás. Esto formaba parte de mis expectativas y en gran parte lo sigue siendo, salvo que ahora comprendo que en los comienzos no visualicé los contra de la carrera, como por ejemplo, cómo influyen factores como el amiguismo, parentesco, relaciones reales de poder, el elitismo que se ve en diferentes cátedras, el clientelismo político [...]. Cuando comencé a estudiar es como que idealicé todo el sistema y asumo que vivía en el limbo." (Caso 37)

"[...] siguen vigentes en mí aquellos motivos, intereses, aun cuando aquí dentro de la facultad no se predica con el ejemplo." (Caso 38)

"Cuando empecé la carrera me sentí la gran justiciera, pero al ir avanzando en la carrera me fui dando cuenta, y muchos de mis profesores me fueron demostrando que la justicia a veces no es tan fácil de lograr y que hay que defender al cliente y ganar, pero ahora estoy en la última etapa, creo que la justicia existe y que la Facultad sólo me da herramientas y que cómo las use es otra cosa, pero también creo que hay que

---

tener principios morales fuertes para no corromperse." (Caso 39)

El tránsito por la carrera les ha revelado que el derecho se centra principalmente en "litigar y ganar". Así, los estudiantes terminan comprendiendo que los valores ligados a la justicia y al servicio a la sociedad son opciones limitadas a la esfera de la decisión personal de cada profesional. Podríamos decir, entonces, que el cursado de la carrera produce el tránsito de motivaciones de orden valorativo, a motivaciones de orden estrictamente instrumental.

*b) Influencia del círculo próximo constituido por familiares y amigos*

Quienes tienen familiares que ejercen la abogacía, también manifiestan ideales de servicio y ayuda a los demás y, en algunos casos, refieren un particular interés por las ciencias sociales, pero, sin duda, la presencia de abogados entre sus allegados colabora en la decisión final de optar por esta carrera. Como refiere Mercado (1997: 25), los padres son *"actores de reparto que en ocasiones definen guiones y se transforman en un vínculo clave a la hora de formalizar decisiones en la elección de la carrera"*. La influencia del círculo inmediato en la elección de la carrera constituye una estrategia de reproducción social, en la medida en que posibilita a los ingresantes a la vida universitaria un conocimiento más acabado de las posibilidades laborales que tendrán en el futuro, pudiendo asegurar, inclusive, el acceso a un estudio jurídico en funcionamiento y a una clientela.

"A mí siempre me gustaron las humanidades, tenía una preferencia especial por las ciencias sociales y de la cultura, en especial la filosofía. Las posibilidades

que más me atraían eran las de estudiar licenciatura en filosofía o derecho. Mi papá es abogado y su consejo fue determinante para mí a la hora de tomar una decisión [...]. Mi papá me dijo que la Carrera de Abogacía y el título de abogado abría un amplio abanico de posibilidades laborales que no se reducían al rol de abogado litigante y que no eran incompatibles con la filosofía, esta versatilidad fue lo que me decidió a estudiar derecho." (Caso 30)

"En mis estudios secundarios me gustaron especialmente las asignaturas Instrucción Cívica, Historia, las cuales me despertaron el gusto por el derecho. Además, mi padre es abogado, de manera que siempre estuve influenciado y en contacto con las leyes y sobre todo me gustaban los casos que tenía [...] los motivos que me llevaron al derecho siguen vigentes, no totalmente, pero al menos en parte: el principal motivo es que amo la justicia y lo justo, aunque sé que muchas veces la realidad no lo es [...]. Otro motivo es que el rol de abogado es bastante amplio, puede uno aspirar a desempeñarse en distintos trabajos: ejercicio de la profesión como defensor, carrera judicial. (Caso 34)

### *c) Inclinación por las ciencias sociales*

Entre los estudiantes que manifiestan como motivo fundamental el interés por las ciencias sociales se destacan dos condiciones: por un lado una marcada influencia de la escuela secundaria, que a través de materias como Formación Ética y Ciudadana, Historia, Instrucción Cívica, etc., fue abriendo la posibilidad de pensar a la abogacía como una opción adecuada para canalizar esos intereses. Por otro lado, muchos de estos estudiantes realizaron cursos de orientación vocacional que les permitieron analizar sus capacidades personales en relación con la estructura de los planes de estudio de las carreras vinculadas con lo social. Algunos estudiantes también habían pensado otras posibilidades, tales como Ciencias Políticas, Trabajo

Social, Sociología, Relaciones Públicas, pero eligen Abogacía al considerar que ésta es una carrera que abre perspectivas de trabajo seguras, en lo que incluyen también la posición de prestigio y poder que ella permite alcanzar.

"Desde que ingresé al secundario comencé a interesarme por todo lo relacionado con las ciencias sociales (Instrucción Cívica, Historia, Filosofía). Todo esto me llevó a decidirme por las ramas de las ciencias sociales, pero más por el área del derecho ya que cada día veía con más entusiasmo cuestiones como la democracia, el Estado, las formas de gobierno [...] luego comencé a leer sobre la Carrera de Abogacía y Notariado, tomé contacto con profesionales..." (Caso 5)

"Influyeron en mí los excelentes profesores de Educación Democrática y Derecho que tuve en el secundario, dándome la pauta de que era una carrera muy interesante e importante." (Caso 36)

"Elegí esta carrera tras haber averiguado sobre otras, investigué sobre sus planes de estudio y opciones laborales y luego observé cuáles eran mis afinidades, aptitudes y puntos débiles. Finalmente hice un curso de orientación vocacional que confirmó mi elección." (Caso 37)

"Me llevaron a la elección de esta carrera algunos profesores de secundaria que eran abogados y docentes." (Caso 43)

#### *d) Motivaciones de orden instrumental*

Algunos estudiantes refieren haber elegido la carrera a partir de motivaciones instrumentales tales como la búsqueda de una carrera que abra las puertas a una profesión tradicional, prestigiosa y económicamente redituable. De todos modos, es importante señalar que éstos no parecieran ser los motivos exclusivos de la elección entre los estudiantes que participaron en nuestro estudio, sino que aparecen

combinados con algunas de las condiciones que hemos desarrollado en los párrafos anteriores.

"Elegí la carrera porque me gustaban las ciencias sociales, me pareció la más abarcativa, y que iba a tener una mejor salida laboral." (Caso 9)

"Elegí la carrera casi de descarte, por tener afinidad con las ciencias sociales, el hecho de ser una carrera tradicional, no tener matemáticas." (Caso 16)

"Los motivos, intereses, expectativas que me impulsaron a estudiar derecho los encuentro en situaciones de hecho, tanto objetivas como subjetivas, en cuanto a las primeras cabe mencionar el prestigio y la importancia que rodea al nombre del profesional y subjetivamente, o sea por apreciación propia, el deseo de alcanzar de forma mediata metas que me he propuesto." (Caso 27)

"En principio influye el tema económico, sé que siempre uno quiere mejorar y estar bien y no tener esos problemas. Después que ingresé la plata pasó a otro nivel. El interés por terminar la carrera, o ser alguien importante a hacer algo importante." (Caso 28)

"Fue, creo, un poco por descarte y otro poco porque me interesaba mucho la idea de poder defender la verdad y de tratar de hacer algo por terminar con las injusticias que padece generalmente la gente común. Además quería estudiar algo que me sirviera en el futuro para tener una profesión independiente." (Caso 33)

"El principal motivo es que amo la justicia, lo justo y aunque se que muchas veces la realidad no lo es, estoy dispuesto a poner mi granito de arena para que haya justicia. Otro motivo determinante es que el rol del abogado es bastante amplio y uno puede aspirar a desempeñarse en varios trabajos." (Caso 34)

"No me es fácil sintetizar todos los motivos por los cuales ingresé a la carrera, pero podría decir que los más importantes fueron por un lado que mi entorno me veía con un perfil adecuado para ser abogado, ade-

más siempre me gustó el derecho como ciencia y como parte de la cultura siempre consideré importante conocer mis derechos y hacerlos valer; además me gustó usar traje (ja, ja) [sic] y me gusta la política y la abogacía es una de las carreras más afines con eso." (Caso 42)

"Primero y principal tuve varios intereses en la carrera: me gustaba el contenido de la misma y consideraba que era amplio el ejercicio profesional, que se puede ejercer en muchos lugares diferentes y en distintas ramas. Tuve otras carreras en mente como Trabajo Social y Relaciones Públicas [...]. Pienso que me incliné para abogacía ya que es una carrera tradicional." (Caso 48)

### *e) Elección por descarte*

Finalmente, encontramos expresiones que definen la opción por la carrera como "descarte" de otras posibilidades que incluyen una variada gama: veterinaria, alguna carrera deportiva, turismo, fonoaudiología, etc. Aun cuando se trató en estos casos de una elección menos precisa que en los anteriores, se encuentran algunas expresiones que aluden al ideal de trabajar por los demás o a la seguridad económica y el prestigio que la carrera proporciona.

"Elegí abogacía por una circunstancia ajena a mí, se debió a que en un examen físico de voz no puede inscribirme para estudiar fonoaudiología, entonces privilegié lo que había soñado [...] los motivos fueron el orgullo de ser profesional, el prestigio, la posibilidad de vivir de forma tranquila." (Caso 1)

"[...] la elección sobre mi carrera se complicó en quinto año ya que no podía decidirme sobre qué estudiar. Me interesaban todas las carreras humanísticas (supongo que por haber ido a un bachillerato en letras) y lo único que tenía en claro era aquello que quería descartar: todo lo relacionado con la medicina." (Caso 17)

"Elegí estudiar la Carrera de Abogacía cuando estaba cursando quinto año de la secundaria, luego de pasar por distintas decisiones a lo largo de la misma (primero pensé en ser farmacéutica, luego veterinaria). Creo que me decidí por abogacía, en primer lugar porque no quería estudiar nada relacionado con las matemáticas, ni con la medicina. Fue creo que un poco por descarte y otro poco porque me interesaba mucho la idea de poder defender la verdad." (Caso 33)

### *3. Etapas en el cursado*

Las respuestas brindadas por los estudiantes sobre los diferentes momentos por los que fueron atravesando a lo largo de la carrera presentan numerosos matices, que nos hacen imposible inferir la existencia de etapas uniformes durante el cursado. No obstante, podemos decir que es el descubrimiento de los significados privilegiados en la Facultad y de las reglas que traducen dichos significados, lo que lleva a los estudiantes a vivenciar momentos particulares a lo largo de la carrera.

En algunas respuestas se hace referencia a una primera etapa, de adaptación personal, en la que se produce la ruptura con la escuela secundaria. Los significados y reglas que se descubren en estos casos tienen que ver, más, con las condiciones generales que hacen a la vida universitaria, que con la especificidad de la Carrera de Abogacía. En estos casos, los estudiantes contrastan el sentido de pertenencia institucional y las vivencias contenedoras y paternalistas de la escuela media, con el pasaje al anonimato universitario. A esto se suma el alejamiento del hogar y el inicio de una vida independiente en el caso de aquellos estudiantes que provienen de algún pueblo o ciudad del interior de la provincia de Córdoba o de otras provincias.<sup>4</sup>

---

"Mi experiencia como estudiante de abogacía ha sido en etapas, ya que al comenzar la carrera mis expectativas e incertidumbres eran mayores, el desconocimiento de cómo manejarme en la facultad, dejar de ser estudiante de secundaria en donde era reconocida y en cierto modo más comprendida y contenida a pasar a una facultad de masas en donde ser reconocido es muy difícil, participar en clases multitudinarias, un ritmo de estudio diferente, ser totalmente responsable de lo que uno hace o deja de hacer y las consecuencias de ello." (Caso 10)

"Recuerdo que me costó mucho adaptarme, que durante el ingreso no me hice de ninguna amiga, entraba al aula, escuchaba al profesor y corría a mi departamento, me costó mucho dejar a mi familia, mis amigos, porque fui la única que me fui a estudiar fuera de mi provincia." (Caso 13)

"Cuando comencé tenía mucho miedo al cursillo, me imaginaba que era muy difícil, que era como un colador. No conocía a nadie en el cursillo, ya que no soy de Córdoba." (Caso 14)

"Mi experiencia como estudiante: apenas comencé el cursillo me costó bastante adaptarme a la vida universitaria, tanto por estar lejos de la familia como también por venir de la escuela secundaria. Creo que tuve dos etapas: la primera de primer a tercer año en la que, repito, me costó adaptarme a todos los cambios, la segunda de cuarto a sexto en la que creo haber adquirido madurez, experiencia [...]." (Caso 40)

En otros casos, se manifiesta la vivencia de una primera etapa que parece contradecir las expectativas previas que se mantenían con respecto a los contenidos de la carrera. Para estos estudiantes los primeros años presentan temá-

---

4- Vale la pena señalar que un importante porcentaje de la matrícula de la Universidad Nacional de Córdoba está compuesta por estudiantes que provienen de localidades del interior de la provincia de Córdoba y de otras provincias del país. Según datos contenidos en el Informe de Evaluación de la Universidad Nacional de Córdoba (2002), en el año 2000 el 20,33 % de los ingresantes provenían del interior y el 27,94 % de otras provincias.

ticas generales, lo que los lleva a mantener en este período un relativo desinterés. Cuando se avanza en el cursado, y se comienzan a definir cuestiones más específicas, los alumnos encuentran más motivaciones para el aprendizaje. En estos casos lo que juega es la fuerza de la clasificación: ingresar al terreno de la ley, la doctrina y la jurisprudencia provoca entusiasmo y un mayor compromiso con el saber.

"Los primeros años fueron de mucha experiencia, nuevos conocimientos, la adquisición de un lenguaje desconocido [...]. Hasta que en cuarto año, ya luego de haber visto y dedicado más tiempo de estudio a materias codificadas fue como un alivio porque realmente me di cuenta de que estaba viendo temas que eran los que a mí me interesaban." (Caso 11)

"Los dos primeros años de la carrera me parecieron muy fáciles, luego fueron apareciendo cada vez más materias y cada una de ellas más específicas, lo cual me gustó ya que al principio no sentí ningún contacto con la carrera en sí, lo cual hizo que tardara en identificarme con ella." (Caso 12)

"Cuando ingresé, a pesar de los miedos propios que presenta el enfrentarse a un examen para cupo, el IECA<sup>5</sup> me resultó relativamente fácil, aunque visto desde la distancia, creo que estuvo cargado de contenidos que tienen como único fundamento el desmoralizar y desinteresar a los aspirantes. Pero una vez superado el primer año las materias se transforman en más interesantes y aplicables a la realidad." (Caso 32)

"[...] al principio [la carrera] no era muy linda, pero ahora [está cursando los últimos años] que veo el derecho en su profundidad estoy cada vez más entusiasmada." (Caso 36)

Por el contrario, para otros alumnos el transcurso de la carrera debilitó compromisos y disciplina, al advertir que el sistema de cursado es laxo y no premia el esfuerzo.

---

5- Se refiere al curso introductorio, Introducción a los Estudios de la Carrera de Abogacía.

---

"En los dos últimos años entré más en la vorágine de aprobar los parciales sin ir consolidando paso a paso los contenidos de la asignatura. Me he acostumbrado a rendir terceros parciales, lo que antes no sucedía." (Caso 2)

"En segundo año creí que al ver materias codificadas me iba a enganchar más, pero no me gustó para nada. En realidad no era que no me gustaban los contenidos sino que no me gustaba la facultad, no me sentía en mi ambiente ni que llenara mis expectativas. Sentía que era una educación netamente bancaria, cumplir con requisitos formales y basta, no hacía falta reflexionar ni apasionarse con nada." (Caso 16)

"Durante los primeros años de la carrera estudiaba mucho más que ahora, o al menos tengo la impresión de que me sacrificaba más." (Caso 30)

"En una primera etapa comencé con muchas ganas de aprender, mucha aplicación, mucha admiración y respeto hacia el profesor y la materia, luego el paso de una materia, el aprobarla se convirtió en una meta y el recibirme en el único fin, donde se comienza a hacer uso de los medios más fáciles y rápidos para llegar, como por ejemplo el uso del apunte, el estudio limitado a lo necesario para aprobar, el buscar el profesor más accesible." (Caso 47)

Uno de los momentos que más fuertes huellas deja en los estudiantes se relaciona con el fracaso en algún examen (parcial o final); el aplazo es un momento de inflexión importante, una bisagra que marca un *antes* y un *después*. Expresiones como las que siguen abundan en las respuestas de los estudiantes.

"Mi primer aplazo fue en Internacional Público, ese fue uno de los peores momentos, sentía que había sido arbitrario ese profesor conmigo, sin embargo seguí adelante." (Caso 1)

"Mi experiencia de estudiante creo que estuvo ligada con etapas de evolución personal. Hubo altibajos, momentos en que uno se desilusiona, porque se da cuenta de que no es totalmente lo esperado, además uno tiene que lidiar con el sistema, y eso suele ser desalentador [...]. El peor momento fue la primera y única vez que me bocharon. Digo que me bocharon porque realmente le dediqué mucho tiempo y ganas. Esa fue la peor experiencia... porque sentí impotencia." (Caso 4)

"En tercer año se me vino un poco abajo el entusiasmo de la Facultad, lo que me pasó es que se me cruzó una materia, la primera vez que me iba mal en un parcial así que eso me desilusionó y comencé a decaer [...] fue refuerte quedarme libre en Civil, ya veía que me estaba atrasando porque es una materia que te impide hacer otras... en fin, desde allí le tengo bronca a los civiles [...]." (Caso 14)

"Los peores momentos han sido dos aplazos. Sufrí porque no fue falta de estudio, nunca me presenté a examen sin saber una bolilla. Trato de ser responsable y sincera conmigo misma [...]. Por eso me molestó cómo arbitrariamente me aplazaron con un 2 y en la misma materia me aprobaron con un 10. En ambas oportunidades los profesores no me dejaron hablar y por ser libre me aplazaron, y por tener buenas notas en las correlativas me aprobaron con 10. Los dos casos me parecen injustos." (Caso 20)

Parece claro que los estudiantes al momento de elegir la carrera conocen muy pocas reglas y significados propios de la agencia formadora, aun en el caso de alumnos que provienen de familias de abogados. Es el inicio del cursado el que comienza a develar los significados privilegiados y el conjunto de reglas necesarias para adaptarse a la vida en la facultad.<sup>6</sup>

---

6- En un estudio realizado por Roxana Mercado (1997) se indica que el ingreso a la Universidad siempre se produce con un alto grado de indeterminación. La autora plantea que el ingreso a un campo social diferente (la Universidad en este caso) plantea reglas desconocidas y expone a los ingresantes a situaciones de interpelación y conflicto social.

---

#### *4. Asumir las reglas: una estrategia de supervivencia*

Llegados a este punto estamos en condiciones de sintetizar las reglas que los estudiantes reconocen, detallando la forma en que las asumen y las actúan. Es importante señalar que, en general, las reglas operan a nivel inconsciente, se han adquirido sin cuestionamientos y conducen a los alumnos simplemente a actuar en conformidad. En algunos casos, cuando se toma real conciencia de las reglas de juego vigentes, éstas y sus significados son fuertemente cuestionados, y aunque los alumnos aceptan que se trata de pautas contradictorias, inconvenientes o arbitrarias, adhieren a ellas, pues ésta es la condición que les garantiza la permanencia en la Facultad.

Un grupo importante de significados y reglas que los alumnos aprenden en su tránsito por la agencia se relaciona con los aspectos organizativos de la misma. En este sentido, una de las cuestiones que tiene una decisiva importancia es el ingreso masivo. Esta condición produce prácticas impersonales e individualistas que tornan "duro", según expresiones de los propios alumnos, el tránsito por la Facultad. La impersonalidad, que se pone en evidencia particularmente en la relación docente-alumno, conduce a los estudiantes a desarrollar dos tipos de estrategias: actuaciones cónicas por medio de las cuales procuran congraciarse con los docentes y hacerse conocidos, en el intento de obtener mejores resultados a la hora de las evaluaciones, o bien ocultamiento en el anonimato que otorga la multitud. Por otro lado, la masividad provoca individualismo y competitividad en las relaciones con los pares, los alumnos no tienen la posibilidad de conformar un grupo estable de compañeros que posibilite vínculos más estrechos. Además, la necesidad de asegurarse el acceso a bienes escasos, (ban-

cos, libros, tiempo, etc.) los instala en el terreno de la competencia obligándolos a autovalerse y poner en práctica la ley del más fuerte. Los alumnos objetan la masividad, la falta de recursos, el desorden general de la Facultad, sin embargo, el cuestionamiento que formulan encierra su propia paradoja, dado que consideran que las condiciones adversas se convierten en desafíos a sortear. Según ellos, estos desafíos los ponen más cerca de lo que serán "las luchas en la vida cotidiana" una vez egresados. Esto hace que recuperen la universidad pública como espacio de formación, particularmente si la comparan con las universidades privadas, a las que consideran como espacios "artificiales", que no preparan para el desempeño en un mundo que muchas veces presenta situaciones imprevisibles, escasez de recursos y contextos complejos.<sup>7</sup>

"[...] negativo, me parece que uno no puede mantener en ningún momento de la carrera el mismo grupo de estudios y de compañeros. Uno forma un grupo de estudio un año pero al año siguiente esas personas cursan con diferentes profesores y en horarios dispares y debe formar un nuevo grupo pero sabiendo que al año siguiente el problema se repite no pudiendo estudiar más con esa persona con la que compatibiliza." (Caso 3)

"Al ingresar pensé que iba a lograr gran cantidad de vínculos, de nuevas amistades, pero a medida que fui avanzando eso se hacía cada vez más una gran ilusión. Me di cuenta de que la cultura del individualismo se ha adjudicado como propia, a muy poca gente le interesa lo que le sucede a quien está a su lado. Pensar y

---

7- Con el nuevo plan de estudio que se inicia en el año 2000 se mantienen las mismas condiciones de ingreso y con ello la masividad, pero se estableció un nuevo régimen de enseñanza que introdujo algunos cambios importantes: el dictado de todas las asignaturas es cuatrimestral; se incorpora la promoción sin exámenes como una alternativa de aprobación de las materias, además del examen final; se fijan porcentajes mínimos de asistencia obligatoria para obtener la

---

actuar por y para uno mismo es moneda corriente en las aulas de nuestra Facultad. Pienso que la organización del cursado no favorece la creación de nuevos vínculos. Por un lado quienes fueron compañeros tuyos este año, seguramente no lo sean el próximo [...] por otro lado al no tener nuestro plan asistencia obligatoria a lo mejor la persona que conociste los dos primeros días no la volviste a ver hasta los parciales."<sup>8</sup> (Caso 5)

"Mi vida dentro de la Facultad fue bastante difícil porque tuve que aprender muchas cosas para desenvolverme dentro de ella y compatibilizarla con mi forma de ser: el participar en clases o lograr expresar lo que considero una injusticia me cuesta mucho y generalmente cuando he tratado de superarlo no he obtenido muy buenos resultados, todo ello creo que es fruto de la facultad de masas, en donde todos somos puestos en un pie de igualdad que muchas veces es injusto." (Caso 10)

"Ahora me toca hablar de los aspectos negativos y creo que lamentablemente son varios. Entre ellos el exceso de estudiantes [...]. Creo que el exceso de estudiantes trae como consecuencia el no aprovechar bien las clases, no poder conocerse entre los compañeros y menos entre los profesores [...]." (Caso 7)

"Creo que el sistema es demasiado desorganizado, porque hay cursos multitudinarios donde más de una vez uno no tiene dónde sentarse, o ni siquiera puede escuchar al profesor, además que a uno le da vergüenza de dar su opinión frente a esa multitud de personas y a ese profesor con el cual no tiene diálogo [...]." (Caso 18)

---

condición de alumno regular (50% de las clases) y promocionar la materia sin examen final (80%) y se establece un número máximo de alumnos por curso, lo cual mejora la proporción de alumnos por docente y por clase.

8- Estas dos últimas condiciones se modificaron con la instauración de un nuevo régimen de enseñanza para el plan de estudio que entró en vigencia en el año 2000, tal como se expresa en la nota anterior.

"[...] al ser el sistema tan desorganizado ayuda a que uno se valga por uno mismo, es decir no va a haber un profesor que te tome asistencia o esté detrás de uno diciéndole estudie, presente el trabajo, inscríbese la semana que viene, todo lo contrario, acá en la UNC, uno es un número de matrícula, entonces para que te vaya bien hay que averiguar, estudiar solos, buscar material." (Caso 19)

"[...] uno entra a la Facultad a ser un número, es tu única identificación, te sentís desprotegido, porque los estudiantes se preocupan cada uno por lo suyo, sin interesarles los demás [...]. Uno se siente como en una jungla, luchando por que se le reconozcan sus derechos [...]." (Caso 23)

"[la experiencia en la Facultad] varía mucho de un año a otro, porque te encontrás con cada profesor que decís ¿qué hacen acá? [...]. Cuando te podés comprar libros está todo bien, pero cuando no lo podés hacer, te das cuenta que no todo lo que brilla es oro. Mirá si esto te cambia las cosas porque si no tenés material no podés seguir. Paso a explicar: te dirigís a sacar un libro de la Biblioteca de la Facultad y te das cuenta de que tenés que hacer una cola de treinta minutos, después te das cuenta de que los libros que te prestan son reviejos o hay tres ejemplares. –Bueno–, pensé, –hay otras opciones–, y fui a la Biblioteca de Derecho situada frente al Rectorado, y que pasa más o menos lo mismo, pero la diferencia es que tenés que verlos allí y ves que hay dos mesas y 50 sillas, con lo que eso lleva a estar uno al lado del otro, muerto de calor, incómodo. –Bueno–, pensé, –hay otra opción, ir a la Biblioteca del Colegio de Abogados– aparte de que cuando entrás te miran con una cara diciendo –¿qué hace este bicho acá?– y te dicen –estudiantes es de 14 a 16 horas–. O sea es una odisea buscar material." (Caso 28)

"Para puntualizar algunos de ellos [se refiere a los aspectos negativos de la Facultad] la arbitrariedad y sentimiento de omnipotencia que se traduce en impunidad con que actúan algunos docentes, a veces es intolerable. Los planes de estudio que no se adaptan al 'hoy-afuera' hacen que muchos de sus contenidos sean

---

inservibles y arcaicos. La mala atención (no a nivel humano, sino técnico y de organización) de bedelia hace que cada trámite sea lento y engorroso. La insalubridad del tamaño de las aulas para la cantidad de gente que se asigna a ellas." (Caso 32)

"Es necesario el contacto más directo (de los docentes) con el alumnado, actuar como maestros, no como dioses déspotas. Mi relación con los docentes, con muchos de ellos fue excelente, con otros fue diabólica. Con los otros estudiantes, lógico que cada uno de nosotros tiene contacto con un grupo cerrado, pero en general y creo que esto es indiscutible, para estudiar aquí tenés que ser autista o muy falso porque reinan el egoísmo y el oportunismo." (Caso 38)

Otro de los aspectos que se refiere con recurrencia es el relacionado con los mecanismos de obtención de la condición de alumno regular. Los estudiantes advierten que las exigencias en este aspecto son escasas, lo que lleva a una progresiva pérdida de compromiso con el estudio. Dado que la asistencia no es obligatoria para alcanzar la regularidad,<sup>9</sup> concurrir a clase pierde sentido y la aprobación de los parciales se convierte en un mero trámite, en el que es más importante aprobar que haber aprendido. En definitiva, obtener la condición de alumno regular es una mera formalidad que no garantiza el aprendizaje, en este caso la regla marca que "lo importante es zafar".

"[...] hay alumnos que usan todos los artilugios para cambiarse de profesor a principio de año, si es que les tocó uno difícil para irse con uno fácil." (Caso 14)

"La cultura que se genera como estudiantes es terriblemente individualista, no nos caracterizamos por la

---

9- La asistencia a un mínimo de clases no es obligatoria en el plan de estudio anterior y se mantiene vigente en el período de transición entre ambos planes para los alumnos matriculados en el plan de estudio reemplazado.

solidaridad, está el sálvese quien pueda, el zafar [...] también la indiferencia total con todo, el hecho de no meterse en nada y de no importar nada, como tener un profesor con buena onda y copiarse o no poder esperar más de cinco minutos para guardar los cuadernos e irnos aunque el mismo esté hablando." (Caso 16)

"El tema de que no se caigan más las regularidades me parece que lleva a un facilismo vergonzante, además creo que deberían poner un límite de años para recibirse, de lo contrario que a esa persona se le caigan las regularidades y deba comenzar de nuevo, con eso se evitaría la cantidad de crónicos de la Facultad de Derecho, como consecuencia de su falta de exigencia." (Caso 18)

"Las materias se regularizan rindiendo sólo dos exámenes [parciales] y los alumnos terminan el año sólo sabiendo diez bolillas y después para los finales es como rendirlas libres, porque por otro lado como el cursado no es obligatorio todo el mundo regulariza y no vuelve más a la Facultad , salvo para firmar la regularidad, creo que por todo eso el sistema no está bien estructurado y organizado, no puede ser que un alumno termine el año sólo sabiendo la mitad de la materia." (Caso 19)

"Esta Facultad tiene cosas buenas y un nivel que actualmente está decayendo tristemente. Si bien creo que tiene que ver con fallas institucionales, un centro de estudiantes muy corrupto y un perfil tan vacío de formación en valores que los abogados no podemos dejar de tener [...] pero también se relaciona con nosotros, los estudiantes: buscando el facilismo, estudiar menos, no vemos todos los temas para el examen, que no se venzan las regularidades, aprobar materias y no aprender materias." (Caso 20)

"Hay algunos profesores que regalan materias y existen alumnos que se pasan el año tratando de hacer las materias con esos profesores." (Caso 33)

"Sé que somos muy cómodos en general y queremos zafar de la mejor manera posible, no sé cuántos estudiarán a conciencia y cuántos son los que van por ir y

---

van aprobando a los tumbos hasta que se reciben [...]."  
(Caso 48)

El descubrimiento de las reglas que rigen los procesos evaluativos es quizás la cuestión que más preocupa a los estudiantes. El examen es la instancia en la que se pone de manifiesto una extendida discrecionalidad y divergencia de criterios por parte de los docentes, quienes evidencian, en no pocas ocasiones según los dichos de los alumnos, comportamientos contradictorios y hasta arbitrarios. Los estudiantes saben que aprobar el examen implica adaptarse al habla del docente, esto es, a lo que cuenta como comunicación legítima, por lo que en la mayoría de los casos la eficacia del examen se centra en la producción de un discurso memorístico, cuya regla es la reproducción textual de la bibliografía propuesta por la cátedra.<sup>10</sup> Sin embargo, esta práctica no garantiza la aprobación; los alumnos refieren que muchas veces los docentes buscan detalles insignificantes que determinan que el examen termine reprobado, por eso, viven los fracasos en los exámenes con gran decepción e impotencia.

"La forma de evaluar es bastante arbitraria y deja mucho en manos de la discrecionalidad del profesor, tanto en los exámenes parciales como en los finales."  
(Caso 10)

"En segundo año tuve mi primer reprobado en un parcial y me sentí muy mal. En ese momento empecé a

---

10- En este sentido Fucito (2000: 484) señala, a partir de resultados de una investigación desarrollada en las Universidades de Buenos Aires y de La Plata, que en las instancias examinadoras los alumnos se sienten más cómodos repitiendo normas, porque es lo que siempre han hecho, y más inseguros cuando deben opinar, crear y relacionar. El autor considera que éste es un problema ajeno al modelo educativo mismo y que depende más bien de la tradición dogmática en la cual el derecho queda agotado en la ley y la ley representa todo el derecho. La consecuencia lógica de esta postura, es que "se estudien leyes, se las memorice, y que se mida a los alumnos

comprender aquello de que la nota no depende solamente del estudiante, sino también del estado de ánimo del profesor. Cuando rendí Civil I ratifiqué eso de que los profesores ponen notas de acuerdo a cómo se levantaron esa mañana." (Caso 17)

"[...] están aquellos profesores que si en el final uno no les cita un autor que ellos quieren o no les da la opinión que él dio en clase buscan la manera de desaprobarte." (Caso 19)

"La situación de tener que rendir un examen final, oral, frente a un profesor que en la mayoría de los casos te ve como a un número y que a menudo se olvida de que también fueron estudiantes tratándose con pedantería, es algo que me gustaría cambiar si tuviera la posibilidad de hacerlo [...]. Ciertos profesores no tienen idea de por qué están dando clases y lo único que les gusta en la vida es sentirse poderosos al tener la posibilidad de aprobar o desaprobado a un simple alumnito." (Caso 33)

En cuanto a las reglas que estructuran el *curriculum* se infiere de las expresiones de los alumnos que éstos aceptan sin cuestionamientos la clasificación de los contenidos de la carrera (la ley y la doctrina ubicadas por sobre la jurisprudencia, y a su vez, éstas por sobre los aspectos extrajurídicos). Sólo algunos estudiantes ponen en cuestionamiento la perspectiva positivista sobre el conocimiento y critican la poca relevancia de materias como Filosofía, Sociología o Economía. Por el contrario, la gran mayoría advierte como una grave falencia en la formación la falta de enseñanza práctica.

---

por lo bien o mal que reproducen textualmente las palabras de los códigos". Por otra parte, Fucito (2000: 18) considera que la repetición memorística forma parte de una "ideología profesional pernicioso, que identifica enseñanza del derecho con repetición de la ley y que convierte a algunos en poco creativos y a la educación en un conocimiento basado en la presunta autoridad de los textos legales, como si no fuera función de la enseñanza del derecho la crítica jurídica, la de los textos legales y la de la filosofía que los informa."

---

"En cuanto al contenido haría falta más práctica, muchos chicos no tienen idea de cómo hacer una demanda, nunca han visto un expediente. Lo básico se enseña, pero yo siento que cuando me reciba voy a tener que volver a estudiar, profundizar." (Caso 1)

"No hay práctica profesional, nunca nos llevaron a tribunales. No sabemos hacer ni un escrito para una demanda. No creo que esto cambie en lo que me falta de carrera, creo que me voy a recibir bastante incapacitado para la vida profesional." (Caso 2)

"Uno de los problemas es la falta de práctica profesional. Pienso que sería necesario que se dicten prácticos en los que se expongan casos prácticos y podamos resolverlos y antes que todo nos enseñen las pautas a seguir. No solamente referidas a la resolución de los casos sino también a realizar una demanda, a cómo y dónde presentarla, las prácticas y los formalismos de los tribunales." (Caso 5)

"No he recibido preparación en relación a la práctica profesional, circunstancia ésta que es muy perjudicial para muchos chicos que no tienen, como en mi caso, una persona que les brinde ayuda en esa faz tan importante para el ejercicio de la abogacía." (Caso 15)

"Estoy a punto de recibirme y siento pánico porque veo que no sé nada; somos teóricos del derecho y no tenemos la capacidad de resolver los casos que nos plantean. Esa fue mi gran decepción con la carrera porque yo creí que a medida que fuera avanzando en el cursado iría adquiriendo conocimientos prácticos, pero no fue así... Esta es la gran crítica que le hago a la carrera, no nos prepara para ser abogados y simplemente nos imaginamos lo que será el ejercicio de la profesión." (Caso 21)

"Salimos de la carrera sin saber cómo actuar ante un caso de la vida real, si bien en los parciales hay profesores que toman prácticos no son lo suficientemente importantes ni reales como para aprender." (Caso 36)

## CONCLUSIONES

El tránsito que realizan los estudiantes por la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNC no sigue un proceso uniforme. Cada estudiante va descubriendo los rasgos propios de la cultura de la agencia educativa de acuerdo a ritmos diferentes. Sin embargo, ante algunas situaciones –exámenes, relaciones con sus compañeros y con los docentes, etc.– actúan en forma similar, esto equivale a decir que logran reconocer significados y realizar las reglas que definen el código característico de la Facultad. En este proceso de incorporación de las reglas merecen destacarse algunos aspectos por el impacto que tienen en la conformación de una identidad específica.

Nuestra primera reflexión se centra en torno a la vocación por el derecho y a los ideales que los estudiantes sostienen al momento de ingresar a la Facultad. Es notable, cómo buena parte de las respuestas dadas por los alumnos, muestran que el inicio de la carrera estuvo signado por el anhelo de alcanzar una formación que permitiese un desempeño profesional ligado al servicio hacia los demás y la justicia. Esta es una de las primeras cuestiones en las que se producen quiebres: el cursado enseña a los estudiantes que es poco lo que se puede hacer por el cambio de un orden social que presenta muchas fisuras. Este aprendizaje se logra por la internalización de un mensaje que contiene rasgos de una cultura institucional en la cual la arbitrariedad, el individualismo y la competencia, la obtención de favores en virtud de ser "amigo o hijo de" demuestran que el servicio y la justicia no son metas fáciles de lograr. Una Facultad que, como señala un estudiante, "no predica con el ejemplo", indudablemente está lejos de transmitir la idea de que el derecho puede servir al cumplimiento de aquellas metas.

---

Aún cuando muchos alumnos señalen que descubrir estos significados los estimula a luchar con más ahínco, saben que las posibilidades de éxito son muy escasas. Como expusieramos anteriormente, el ideal de trabajar por los demás y las preocupaciones éticas en el ejercicio de la profesión, son decisiones que quedan circunscriptas a las opciones personales de los futuros abogados.

Otra dimensión preocupante en el aprendizaje de las reglas está ligada a las estrategias de supervivencia que los estudiantes deben desarrollar para habérselas con un contexto difícil. La masividad, que tiene su correlato en el individualismo y el anonimato, y un sistema de cursado prácticamente carente de exigencias, genera individualismo, competitividad y falta de compromiso con el aprendizaje. Esto hace volver la mirada sobre la importancia que los aspectos organizativos y administrativos adquieren en la definición de marcos regulativos de la enseñanza. Para la comprensión de esta condición creemos conveniente regresar a las consideraciones que formula Bernstein (1990, 1997, 1998) según las cuales el *discurso pedagógico* está formado por un *discurso regulativo*, que define las formas de ser, el carácter, los modales que cuentan como adecuados en un contexto determinado, y un *discurso instruccional*, constituido por los contenidos disciplinares propiamente dichos. Según Bernstein, la base de la transmisión pedagógica está dada por el primero, en la medida en que introduce el *principio de orden* necesario a cualquier proceso de instrucción. En el caso que estamos analizando, desorganización, recursos escasos y debilidad normativa son condiciones constitutivas de un marco regulativo que impacta en lo instruccional diluyendo el compromiso de los estudiantes con el saber.

El peso de las condiciones organizacionales adversas en la vida estudiantil, permitiría explicar por qué, para los alumnos, los marcos regulativos de su actividad como estudiantes adquieren una importancia de primer orden; rápidamente logran reconocer las dificultades que la organización de la Facultad y de la carrera les plantean, aprenden a sortearlas, al tiempo que sostienen fuertes cuestionamientos sobre tales condiciones. En cambio, mantienen en terreno secundario y escasamente relevante las reglas que definen lo curricular (la clasificación del conocimiento). Es así que no logran desarrollar criterios que les permitan, por ejemplo, juzgar las implicaciones que tiene a nivel de su formación la centralidad de materias vinculadas a la ley, la doctrina y la jurisprudencia, como tampoco pueden hacer una transferencia de la teoría a la práctica. Esto puede comprenderse un poco mejor al considerar que los alumnos se interesan más por aprobar que por aprender, y de este modo sólo llevan a cabo "conjuntos de actuaciones por calificaciones" (Eggleston 1986), es decir, que realizan puestas en escena con guiones ajustados a los requerimientos formales de cada materia, persiguiendo como único objetivo la aprobación. Indudablemente, estas formas de proceder no los ubican en el terreno del saber, de esa apropiación íntima que permite tanto la conciencia de lo que se sabe, como la acción desplegada en las prácticas que sólo un conocimiento incorporado efectivamente posibilitará realizar. Resulta interesante recordar aquí el planteo de Beillerot (1998: 58), esta autora explica que al saber se le pueden atribuir cuatro características:

- "el saber se halla próximo al saber hacer, porque sólo existe realmente a través de la acción que él hace posible:

---

lo que importa no es su almacenamiento sino su puesta en práctica;

- el saber hacer es siempre hablado y se despliega en una realidad social y cultural; se convierte así en prácticas sociales, que son a la vez fuente de prácticas sociales de producción de bienes y símbolos;
- las prácticas sociales de saberes implican la conciencia de sí mismas: el saber implica una conciencia de saber;
- las prácticas sociales y habladas de saberes se ejercen siempre en interacción, incluso colectivamente. La función organizadora de la realidad social es pues esencial, incluida la del imaginario social, que en lo que respecta al saber, se expresa en particular en el mito de una totalidad unificada de los saberes."

Es así que las características organizacionales mencionadas terminan generando lo que Ortega (1996 y 2000) denomina "estrategias de evasión del conocimiento", que pueden definirse como disposiciones de los sujetos (entendidas como constitutivas del *habitus*) que los llevan al desarrollo de tácticas y rituales que garantizan avanzar en una carrera más allá de lo que efectivamente se aprenda. Ortega señala que *"uno de los aspectos claves de la estrategia de evasión del conocimiento es el que se refiere a la posibilidad de manipular los síntomas del saber sin llegar a la comprensión. Por otra parte, esto legitima ciertas prácticas en el conocer: el formalismo, la retórica, la puesta en escena, el efectismo"* (Ortega 2000: 29). Estas condiciones se constituyen en rasgos más que preocupantes, puesto que la Facultad, lejos de estimular el gusto por el conocimiento, estaría enseñando la forma de eludirlo posibilitando, no obstante, la obtención de un título que en realidad estaría acreditando un "no saber".

En definitiva, la Carrera de Abogacía estaría promoviendo una identidad estudiantil poco comprometida, individualista y evasora del saber. Sería importante indagar acerca de lo que ocurre en el pasaje de la vida académica al ámbito profesional, prestando atención a cuáles son los rasgos descritos como atributos de la identidad estudiantil que cambian, se conservan o se potencian en el ejercicio de la abogacía.

## BIBLIOGRAFÍA

Beillerot, Jacky; Blanchard, Claudine; Mosconi, Nicole. (1998). *Saber y relación con el saber* (Buenos Aires, Paidós).

Bernstein, Basil (1999). "Vertical and Horizontal Discourse: an essay", en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, N° 2, 1999.

\_\_\_\_\_ (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Barcelona, El Roure).

\_\_\_\_\_ (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo, en *Revista Colombiana de Educación*. N° 15, Bogotá, 45-71.

\_\_\_\_\_ (1977). *Class, codes and control*. Vol. 3, "Towards a theory of educational transmissions". Second edition (Londres, Routledge & Kegan Paul. [Utilizamos la edición en inglés de esta obra pues la versión en español, Clases, códigos y control (1988) Tomo II (Madrid, Akal), presenta importantes errores de traducción].

\_\_\_\_\_ (1971). "On the classification and framing of educational knowledge" en Michael F.D. Young (comp.). *Knowledge and control: New directions for the Sociology of Education*, (Londres: Collier-Macmillan Publishers) 47-69.

Brigido, Ana (2001). *Socialización e identidad profesional: el caso de la abogacía*. Actas II Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Córdoba.

---

Eggleston, John (1986). *Sociología del currículo escolar* (Buenos Aires, Troquel).

Fucito, Felipe (2000). *El profesor de derecho de las universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata* (Buenos Aires, Editorial de la UNLP).

Kennedy, Duncan (2001). "La educación legal como preparación para la jerarquía", en Christian Curtis (comp.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* (Buenos Aires, Eudeba).

Lista, Carlos y Brigido, Ana María (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica* (Córdoba, Sima Ediciones).

Mercado, Roxana (1997). "Ingresar a la universidad: un enfoque antropológico" en *Estudios*. Nº 7-8. Centro de Estudios Avanzados.

Ortega, Facundo (1996). *Los desertores del futuro* (Córdoba, Centro de Estudios Avanzados UNC).

\_\_\_\_\_ (2000). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión* (Córdoba, Narvaja Editor).

Tessio Conca, Adriana y Sarnago, Ricardo (2000). *La utilización del concepto de clasificación de la teoría de Bernstein en el análisis de la enseñanza jurídica*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación. UBA.

Tessio Conca, Adriana y Bossio María (2001). "La práctica pedagógica en la Facultad de Derecho. Un análisis desde la perspectiva de Basil Bernstein", en *Actas II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Córdoba, 817-826.

Weber, Max (1964). *Economía y sociedad* (Méjico, Fondo de Cultura Económica).



---

## CAPÍTULO III

### *Los alumnos y la reproducción del orden: la eficacia de la ideología profesional*

Ana María Brigido

#### *INTRODUCCIÓN*

Todo proceso de enseñanza, para que sea efectivo, debe desarrollarse en un contexto de orden y estabilidad, decía Durkheim a comienzos del siglo pasado, en sus conocidas lecciones sobre el desarrollo de la educación en Francia (Durkheim 1992). Desde este punto de vista, el problema del orden social en una institución educativa adquiere una relevancia particular; en consecuencia, descubrir las reglas que regulan ese orden constituye un tema central en cualquier investigación sobre el proceso de socialización que tiene lugar en esas instituciones.

Cuando nos referimos al tema del orden con relación al proceso educativo, estamos pensando en dos aspectos centrales de la agencia transmisora, en nuestro caso, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Estos aspectos son, por un lado, el proceso de instrucción en sí mismo, y por el otro, las relaciones sociales en el marco de las cuales se desarrolla ese proceso. Ambos son inseparables, constituyen un todo que, desde la perspectiva sociológica, denominamos 'orden social' y se hace visible en la 'cultura institucional', es decir, en aquellos ras-

gos que caracterizan a una institución y permiten diferenciarla de otras del mismo tipo.

El objetivo de este capítulo es describir las principales características del orden social de la Facultad de Derecho de la UNC, tal como éste es percibido por los estudiantes de los últimos años de la Carrera de Abogacía, y descubrir cuál es su participación en la conservación del mismo. Para esto utilizaremos un conjunto de textos escritos por ellos durante una situación experimental creada para tal fin.

Nuestro enfoque se basa en dos perspectivas teóricas de la sociología de la educación contemporánea, cuyos aspectos generales expusimos en el primer capítulo de este libro: a) la teoría de Bernstein sobre el 'discurso pedagógico' y, obviamente, las ideas de Durkheim en las que ésta se inspira; y b) la perspectiva de Bourdieu sobre la reproducción cultural en las instituciones educativas.

La hipótesis subyacente es que, si bien la formación técnica (orden 'instrumental') que reciben los alumnos para su futuro desempeño profesional, presenta puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas que definen de manera clara su identidad como futuros abogados, hecho que hemos comprobado empíricamente en un trabajo anterior (Lista y Brigido: 2002). Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la carrera es muy fuerte, y su acción, notablemente eficaz.

A fin de precisar los términos de la hipótesis, veamos brevemente la propuesta teórica con base en la cual dichos términos se definen.

---

Desde un punto de vista estrictamente analítico, podemos distinguir dos dimensiones del orden social propio de una institución educativa y, por ende, de su cultura institucional. Bernstein (1977), siguiendo a Durkheim, identificó a estas dimensiones con dos complejos de conducta relacionados orgánicamente que la escuela transmite al alumno: el *orden expresivo* y el *orden instrumental*. Ambos configuran el orden social de la agencia educativa; no existen independientemente uno del otro, sino que se implican mutuamente, aunque el primero es siempre predominante.

### *Método y datos*

Los datos que utilizamos en este capítulo fueron recolectados por el equipo de investigación mediante un instrumento creado para obtener opiniones y valoraciones de los alumnos sobre su experiencia en la Carrera de Abogacía de la UNC. Dicho instrumento se elaboró sobre la base de la lectura de un texto de Duncan Kennedy (2001).<sup>1</sup> La actividad debía ser realizada individualmente por los estudiantes fuera de las horas de clase y tenía como objetivo tanto la recolección de datos como la discusión del tema "profesiones jurídicas", por lo cual fue de carácter obligatorio. Nos parece importante aclarar que los alumnos que participaron de la experiencia cursaban la asignatura Sociología Jurídica en el marco de un plan de estudio que databa de 1956 (modificado parcialmente en 1985 y 1992) y que fue posteriormente reemplazado por el actual plan de estudio (Plan 2000). Los alumnos cuyas respuestas se analizan habían

---

1- En su trabajo, Duncan Kennedy, destacado integrante de la corriente Critical Legal Studies, analiza críticamente la enseñanza que reciben los estudiantes de abogacía en los EEUU.

optado por el sistema de promoción de la materia, cuyas exigencias son mayores a las que se establecen para el alumno regular. Para ser admitidos en este régimen debían reunir dos condiciones: tener todas las materias correlativas aprobadas y un promedio general superior al promedio de la totalidad de los alumnos de la carrera.<sup>2</sup> En consecuencia, se trata de estudiantes que en su rendimiento corresponden o superan al estudiante medio de la carrera.<sup>3</sup> Además, el hecho de que hayan optado por el sistema de promoción es un indicador de que están dispuestos a responder a requerimientos de la cátedra algo más exigentes que los que rigen en general.<sup>4</sup>

En la experiencia participaron 48 estudiantes que hasta ese momento tenían aprobado un tercio, o más, de las asignaturas que integran el plan de estudio.<sup>5</sup> Esto aseguraba un grado suficiente de exposición a las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, al discurso pedagógico dominante en la institución, como para estar en condiciones de reflexionar críticamente sobre ambos: las prácticas y el discurso. Es importante aclarar que, dado que solamente se analizó la producción escrita de estudiantes cuya selección no se hizo al azar, los resultados de nuestra indagación no se pueden generalizar a la totalidad de los estudiantes de la Carrera de Abogacía.

---

2- El promedio general de los alumnos reinscriptos en 1997-1998 (incluyendo aplazos) fue de 5,16 puntos (Lista y otros 1999)

3- El estudiante medio de abogacía tiene un rendimiento bajo, como se puede apreciar a partir del promedio señalado.

4- Las exigencias adicionales para promocionar la materia son: asistencia al 80% de las clases teóricas, aprobar 3 exámenes parciales y el 80% de los Trabajos Prácticos con 7 o más puntos, y un coloquio final integrador.

5- Se trata del mismo grupo de estudiantes que participó de la experiencia cuyos resultados son objeto de análisis en el capítulo III de este libro. Obviamente, en ese caso, los alumnos respondieron a una consigna diferente.

---

La experiencia se llevó a cabo de la siguiente manera. Luego de leído el artículo de Kennedy, los alumnos debían responder por escrito a la siguiente consigna: "Previa lectura del texto, deseamos conocer en qué medida acuerdas o desacuerdas con lo que el autor expresa, tomando como referencia tu propia experiencia como alumno de la Carrera de Abogacía de la UNC. Señala en particular cuáles son las principales coincidencias y disidencias que tienes con el autor, fundamentando tu opinión".

Como se puede ver, la consigna es amplia, plantea simplemente que el alumno exprese cuáles son los puntos en los que acuerda, o no, con las afirmaciones de Kennedy. Para responder, los estudiantes debían tener en cuenta sus experiencias como alumnos de la Carrera de Abogacía. No se les proporcionó ninguna instrucción adicional que les permitiera orientar sus respuestas. Como debían realizar la tarea fuera de las horas de clase, dispusieron de todo el tiempo que quisieran para llevarla a cabo, de modo que el material recogido fue abundante y muy significativo.

Las ideas centrales contenidas en el artículo de Kennedy, en términos del propio autor, son las siguientes:

"Decir que las facultades de derecho son ideológicas significa decir que lo que los profesores enseñan junto con los conocimientos básicos está mal; que lo que se enseña sobre cómo es el derecho y cuál es su funcionamiento no tiene sentido; que los mensajes sobre la naturaleza de las destrezas jurídicas y de su distribución entre los estudiantes son erróneos y tampoco tienen sentido; que las ideas que reciben los estudiantes acerca de las posibilidades de la vida como abogado también están equivocadas y son absurdas. Pero toda esta serie de sinsentidos está orientada, tiene un sesgo concreto y motivado, no es un error casual. Lo que pretende inculcar es que es natural, eficiente y justo

que los estudios jurídicos, la profesión de abogado en general, y la sociedad a la que los abogados prestan sus servicios estén organizados de acuerdo a los patrones actuales de jerarquía y dominación."

"Debido a que creen lo que se les dice, explícita e implícitamente, respecto del mundo al que están ingresando, los estudiantes se comportan de un modo en el que cumplen las profecías que el sistema crea sobre ellos y sobre ese mundo. Este es el eslabón que completa el sistema: los estudiantes hacen más que aceptar las cosas como son y la ideología hace más que disipar toda oposición. Los estudiantes actúan efectivamente dentro de los canales constituidos para ellos, haciéndolos aún más profundos, dándole a todo una pátina de aprobación y haciendo que la complicidad penetre en la historia de vida de cada uno." (Kennedy 2001: 373-374).

El artículo de Kennedy fue utilizado como un estímulo para generar reacciones de los alumnos y actuó como disparador de sus reflexiones, las que, en alguna medida, estuvieron condicionadas por el contenido del texto. En lo que sigue, intentaremos identificar los rasgos distintivos del orden expresivo y del orden instrumental de la institución educativa, a partir de las expresiones vertidas por los alumnos en sus escritos.

Resulta importante advertir que la terminología utilizada por los alumnos para expresar opiniones críticas al modelo jurídico dominante recuerda a la empleada por el docente cuando se refiere a estos temas. Cabe preguntarse en qué medida ello se debe a una estrategia de los estudiantes para responder como ellos piensan que el profesor quiere que lo hagan,<sup>6</sup> o si efectivamente sus respuestas son el

---

6- Debe tenerse presente que las respuestas de los alumnos a la consigna planteada en esta experiencia formaban parte de un trabajo práctico para la cátedra, en consecuencia, consideraban que ellas serían sometidas al proceso de evaluación correspondiente.

---

reflejo de su postura personal frente a ese modelo. Creemos necesario realizar esta advertencia aun cuando este aspecto metodológico suele estar presente, con mucha frecuencia, en investigaciones que utilizan técnicas similares a la nuestra o entrevistas en situaciones de asimetría de poder, como es la relación docente-alumno. En el proceso de recolección de datos fuimos concientes de ello, por lo cual se crearon condiciones favorables para la expresión libre y espontánea de opiniones y valoraciones. Además, la comparación de los hallazgos con resultados obtenidos utilizando otras técnicas nos permite afirmar que, a pesar de la advertencia anterior, nuestros datos son válidos y confiables.

### *1. Componentes fundamentales del 'orden expresivo'*

Por definición, el orden expresivo alude a conductas y actitudes que el alumno incorpora de manera tácita durante el proceso de socialización. Se trata de reglas o principios regulativos que orientan el comportamiento en una dirección determinada. Como el aprendizaje de estas reglas no es conciente ni intencional, no se puede observar de manera directa. Por esta razón, nuestra estrategia de observación consistió en analizar los textos producidos por los estudiantes utilizando la metodología antes descrita, con el propósito de detectar los rasgos más significativos del orden expresivo, que a continuación se describen.

#### *a) Los alumnos son socializados bajo pautas de fuerte jerarquía*

La mayoría de los alumnos coincide en afirmar que existe una clara jerarquía en las relaciones sociales, la cual es par-

ticularmente visible en el aula. En un estudio anterior (Lista y Brigido 2002) observamos que, en general, la relación entre profesores y estudiantes es impersonal y de carácter casi exclusivamente instrumental. Los profesores se mantienen distantes de los alumnos, y el diálogo personalizado es prácticamente inexistente. Dadas las características de masividad en que se desarrolla la enseñanza, difícilmente podría darse otro tipo de relaciones. Los estudiantes son receptores pasivos de un discurso erudito autorizado, que no se pone en duda ni se discute.

"[...] los docentes imponen un estatus, ellos se consideran, aunque no todos, en su mayoría, parte de una casta superior y no lo disimulan en ningún momento, dando constantemente oportunidades para que todos conozcan el lugar que ocupan en la escala jerárquica y la forma en que deben comportarse, tanto para con los que están arriba como para con los que están abajo." (Caso 30)

"En el aula reina una jerarquía por la cual los docentes se desempeñan con una actitud autoritaria, exigiendo un trato diferente, generando temores, imponiendo respeto. Casi no existe una participación por parte de los alumnos, que tienen una actitud conformista y poco crítica ya que se encuentran ante un lenguaje nuevo y conocimientos nuevos, desarrollan una actitud temerosa e insegura." (Caso 20)

"Es verdad que algunos profesores (no todos por suerte) transmiten su propia superioridad y llevan a cabo una segregación social extrema, incluso, y es donde uno más patente lo ve, en la relación alumno-profesor, teniendo que sufrir los primeros [los alumnos], por ejemplo, ser interrumpidos en medio de una clase, ignorados o burlados por el profesor debiendo adoptar frente a esta situación una actitud sumisa y de respeto." (Caso 29)

Es interesante observar que, en la mayoría de los casos, sobre todo cuando se plantea una posición crítica

---

frente a los profesores y se alude a la pasividad y el conformismo de los alumnos, los estudiantes se expresan en tercera persona, como si ellos no estuvieran involucrados en la situación.

Desde el punto de vista de algunos estudiantes, estas pautas jerárquicas son funcionales para la actividad profesional futura.

"[...] el sistema se mantiene indefectiblemente sin variaciones: en la Facultad se van mentando una organización jerárquica y una forma de relación que luego se extienden a todas las áreas en que nos insertamos al salir de ella [...]. Es una verdad insoslayable que los profesores en general, y no solamente los de derecho, moldean la manera en que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales." (Caso 35)

"La educación jurídica nos estructura como futuros abogados; la organización jerárquica nos parece normal y nos entrena para que pensemos y actuemos como abogados [...]. El entrenamiento para la obediencia es también entrenamiento para la dominación [...]. Hoy somos dominados, mañana seremos dominadores. [...] gran efectividad del sistema para prepararnos para la jerarquía y la dominación, al transformar gradualmente nuestra forma de ser, nuestra forma de pensar y percibir nuestro entorno y realidad." (Caso 8)

Algunos consideran que no todo depende del profesor y, a pesar de coincidir en la existencia de relaciones jerárquicas, matizan sus apreciaciones.

"[Con respecto a la relación entre alumnos y profesores] no se puede generalizar. A lo largo de la carrera es posible generar algún vínculo con un profesor, pero depende de la actitud del alumno y la persona del docente, que esto sea 'fructífero y satisfactorio', o 'degradante'. Hay docentes que dan espacios para una mejor relación con los estudiantes y otros guardan

muy bien las distancias. Alumnos que tienen un sincero interés en la persona del profesor y en la materia, y otros estudiantes que buscan únicamente obtener una ventaja o beneficio para aprobar la materia haciéndose conocido del profesor. Es una cuestión de actitud." (Caso 11)

"A medida que se avanza, menos se va diciendo o haciendo. Por más que no concordemos con los docentes y que sintamos mucha bronca permanecemos callados y tratamos de buscar siempre respuestas adecuadas a las que ellos quieren escuchar. Es como que llega un momento en que nos interesa dejarlos conformes (por más que en nuestro interior estemos totalmente en desacuerdo) con tal de llegar a nuestra meta (obtener el título) y pensando siempre que si nos oponemos a algún docente estaríamos creando un obstáculo ya que a lo mejor no regularizamos o bien rendimos un par de veces la misma materia. Pero hay que reconocer que con algunos se logran construir relaciones de no tanta subordinación; incluso, se puede llegar a encontrar un amigo, aunque sea rara vez. En la mayoría de los casos el profesor se impone y mantiene siempre autoritarismo pero no hay que generalizar, es necesario tener presente que existen categorías de docente (los docentes no son homogéneos)." (Caso 19)

Excepcionalmente se advierten expresiones que destacan como necesaria y legítima la existencia de relaciones claramente jerárquicas. Entre los alumnos integrantes de la muestra, solamente uno se expresó en este sentido.

"[...] con respecto a las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, no coincido con el análisis de Kennedy. Rescato positivamente que haya para con el profesor un cierto respeto y admiración que en nada lo asimilo al temor a la ansiedad a la que hace referencia el texto. No he visto en toda mi carrera ningún profesor que, aprovechándose de ello, genere una distancia jerárquica para legitimar su poder. Más bien por el contrario, fueron más las veces que he percibido el interés de algunos profesores de acercarse a los alum-

---

nos, incentivarlos, despertar en ellos nuevos intereses, pero no con la intención "amiguista" (aunque de esos también los hay), sino simplemente para generar un compromiso que ayude al estudiante a superar su desempeño académico. Tampoco he percibido que los profesores limiten sus enseñanzas con el fin de conservar su status, a modo de evitar futura competencia. Todo lo contrario, aun a pesar de las miserables remuneraciones que perciben y el poco reconocimiento que se les da, he experimentado la dedicación y esmero de algunos (aunque pocos) profesores que dedican muchas más horas de su tiempo para brindar una enseñanza 'decorosa', terminar de dar los temas que no llegaron a desarrollar durante las horas de clase, dar clases de consulta, prácticas, de orientación o simplemente dar respuestas a inquietudes administrativas o personales. Hay, por lo general, una gran dedicación por parte del personal docente, aún a pesar de todas las limitaciones que los condicionan." (Caso 12)

*b) Un fuerte individualismo caracteriza las relaciones entre los alumnos*

Para comprender, en alguna medida al menos, las razones por las cuales las relaciones entre pares se caracterizan por el predominio de elementos instrumentales y no expresivos, como sería de esperar, no sólo hay que pensar en las reglas de conducta vigentes en la Facultad. También hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las actividades. Se trata de una carrera cuya matrícula es de aproximadamente 20.000 alumnos, distribuidos en diferentes grupos y horarios, y que tiene, entre otras cosas, un régimen laxo en lo que se refiere a requisitos para regularizar las materias.<sup>7</sup> Todo esto limita la posibilidad que tienen los

---

7- Los correspondientes al plan que se analiza se reducen a la aprobación de dos exámenes parciales con un puntaje de cuatro o superior y la asistencia a clase no es obligatoria. En el régimen de enseñanza correspondiente al nuevo plan de estudio se aumentaron algunas exigencias formales.

alumnos de conocerse, mantener contactos más o menos estables y duraderos, en suma, establecer vínculos de amistad y compañerismo. Estas condiciones, unidas a un tipo de orden social jerárquico, contribuyen al desarrollo de actitudes individualistas entre los estudiantes.

"[...] me di cuenta de que la cultura del individualismo se ha adjudicado como propia, pensar y actuar para uno mismo es común en nuestra Facultad, a nadie le interesa lo que sucede a quien está a su lado. Es muy difícil crear fuertes vínculos y sí estoy de acuerdo con Duncan Kennedy en que uno aprende la desconfianza." (Caso 19)

"En cuanto a las relaciones entre los estudiantes, me parece que si bien en algunos ámbitos hay una cierta competencia o falsa cooperación, éstas no trascienden a la generalidad. He cursado mi carrera en diferentes turnos (mañana, tarde y noche) y si bien en algunos la competencia se siente más que en otros, existe una tendencia al compañerismo, a generar lazos de amistad, aun a pesar de lo individualista e impersonal que es nuestra Facultad." (Caso 12)

Se advierte que, con alguna frecuencia, los estudiantes consideran que este particular tipo de relaciones con sus pares es, en cierta medida, un reflejo de lo que serán sus relaciones con los colegas en el futuro. Algunas afirmaciones al respecto dan cuenta, a la vez, de las representaciones que estos alumnos avanzados en la carrera tienen del campo profesional, un dato no menor, ya que actúa como un mecanismo de reproducción de las condiciones de funcionamiento de dicho campo.

"[...] internalizamos el comportamiento típico de un abogado, lo cual nos distingue de los estudiantes de otras carreras. Aprendemos a la vez camaradería y desconfianza." (Caso 8)

La idea de competencia entre compañeros, presente en el texto de Kennedy, no parece impresionar demasiado a los alumnos, ya que las referencias a este tema no son abundantes en el material analizado. Algunos advierten una cierta competitividad entre compañeros, aunque entienden, en general, que las condiciones en que se desarrollan las actividades y las prácticas vigentes, sobre todo en lo que respecta a la evaluación, no favorecen la competencia, entre otras cosas, porque los compañeros no pueden compararse entre sí; la cantidad de alumnos es tan grande que ni siquiera tienen la posibilidad de conocerse. Por otra parte, entienden que lo importante, para la mayoría, es recibirse lo antes posible, sin importar demasiado con qué notas. Este grupo de alumnos no parece muy interesado en ubicarse en un rango de excelencia.

Otra postura está representada por los que atribuyen al sistema de evaluación la responsabilidad por el excesivo individualismo reinante en la Facultad. En este sentido nos pareció interesante el siguiente testimonio:

"En cuanto al ranking, veo que en nuestra Facultad tiene una vigencia indiscutida, principalmente se refleja en las notas, esto genera una gran competencia entre los alumnos, que considero es perjudicial para la gran mayoría y para el sistema en general, no importa cómo o con quién se logren, nada debe ser obstáculo para lograr la mayor calificación posible. Este ranking lejos de ser atenuado por los docentes es potenciado de forma directa, en cuestiones como alguna especie de consideración a la hora de rendir el final, o de forma indirecta, la cual considero la más perjudicial, con las diferencias de criterio que existen incluso entre los docentes de una misma cátedra, y lo que es peor la incidencia de su 'estado de ánimo' en la calificación de alumno. Todo esto va generando y ampliando las desigualdades entre los estudiantes lo

que no sólo acentúa las diferencias y el ranking sino que va generando recelos entre los estudiantes que por un lado potencia el individualismo salvaje, en el que es tan bueno que me vaya bien a mí como que le vaya mal a otro. Además el estudiante va asimilando todo esto como normal y por lo tanto se prepara para enfrentarse a estas mismas escalas cuando salga a la calle, y lo grave de todo esto es que de esta forma el sistema se va retroalimentando y auto-corrompiendo de manera cíclica." (Caso 30)

*c) Las prácticas institucionales no incentivan el buen desempeño*

Aunque las referencias a esta cuestión son más bien excepcionales, nos parece importante señalarlas. Un grupo minoritario de alumnos considera que las prácticas institucionales (pedagógicas, de evaluación, de control de la actividad académica, etc.) favorecen la mediocridad.

"El hecho es que no se incentiva la participación ni la reflexión, y que los alumnos tratan de no comprometerse demasiado, ni contrariar al profesor, por miedo a que se enfrenten ideas y eso perjudique la finalidad más inmediata que es recibirse y aprobar las materias." (Caso 9)

"El alumno sabe que si quiere aprobar debe expresar las ideas inculcadas por el profesor y nunca hacer oposición." (Caso 4)

Desde el punto de vista de los estudiantes, la masividad del alumnado es un condicionante fuerte en ese sentido, pero no es la única causa. También aportan en esa dirección la falta de control sobre la actividad de los profesores (asistencia, preparación de clases, etc.) y los criterios que se utilizan para la selección del personal docente y la renovación de sus designaciones. Los alumnos entienden que si

---

hubiera un cierto control de gestión las cosas podrían cambiar, pero colocan el mayor peso en la necesidad de reducir el número de alumnos y aumentar los niveles de exigencia para regularizar las materias.

Ciertas prácticas de los alumnos, que se ven facilitadas por las condiciones estructurales de la carrera, van en la misma dirección, entre otras, elegir a los 'profesores fáciles' para cursar las materias. Algunos estudiantes consideran que la evaluación, tal como se da en la carrera no alienta la emulación y la superación, que sería necesario poder diferenciar a los buenos alumnos.

"[...] sí, coincido en que muchas veces, el sistema de evaluación genera un "ranking de roles". No obstante, no coincido con el autor [Duncan Kennedy], ya que para mí no está mal, creo que es el único modo de que el profesor sepa qué sabés, hasta incluso me parece bueno que se recompense con buenas notas e incentivos a quienes se esfuerzan más y tienen mejores rendimientos." (Caso 15)

"En gran medida las notas son vividas como arbitrarias, sin tener en cuenta el esfuerzo y el trabajo realizado y sería necesario y justo generar una jerarquía de alumnos buenos, mejores y malos, para conocer las fallas del sistema educativo y poder modificarlas." (Caso 20)

La minoría que se manifiesta a favor de la selección académica y el aumento de las exigencias, tanto a alumnos como a profesores, tiene la impresión de que la mediocridad del foro local, y también del nacional, tiene mucho que ver con la forma en que los abogados son socializados durante su paso por la Facultad. Pero son muy pocos los alumnos que asocian ambas realidades.

*d) La adaptación a las reglas de juego, algo más que una estrategia de supervivencia*

Reconocer las reglas de la conducta considerada legítima en la institución y actuar conforme a ellas son, según Bernstein, procesos propios de la incorporación exitosa a una agencia educativa. Por lo tanto, es de esperar que los alumnos que se encuentran más avanzados en la carrera cumplan ambas condiciones.

El contenido de la producción textual de los alumnos, fuente de nuestros datos, nos permite inferir que predomina en ellos una actitud conformista, que los lleva a aceptar las reglas de juego de la institución como una estrategia de supervivencia y una forma de lograr sus objetivos con economía de esfuerzo y corriendo el menor riesgo posible. Según sus propias expresiones, esta actitud se traduce en conductas como la siguiente:

"[...] tratando de intervenir lo menos posible para no decir algo que pueda desagradarle [al profesor]. Se trata en lo posible de ver qué le gusta o disgusta para poder participar dependiendo de las ganas del profesor a escuchar que muchas veces corta las palabras y sigue con otro tema." (Caso 33)

"¿Por qué se identifica a dicho profesor con el adjetivo de 'bueno'? [este alumno se refiere al profesor que dicta toda la materia y repite textualmente lo que dicen los libros] Si tenemos en cuenta que el objetivo de TODOS los alumnos (creo que no hay divergencias en este punto) es aprobar exámenes parciales y finales con el menor esfuerzo y grado de riesgo posible, se entiende que no se considere importante a esta altura el cuestionarse nada que vaya más allá de estos objetivos tan concretos y urgentes." (Caso 35)

Pero la adaptación a las reglas de juego tiene otras derivaciones, de más largo alcance. Va moldeando la forma

---

de actuar de los alumnos de modo tal que, según sus propias expresiones, llega un punto en que ellos mismos se asombran por la forma en que se comportan y reaccionan frente a ciertas cuestiones y frente a los demás.

"[...] uno empieza a adecuar su manera de hablar, de actuar frente a distintas situaciones y de pensar; poco a poco se va metiendo en la manera de ser y en la personalidad del estudiante y se hace imperceptible para uno, y demasiado notorio para el resto que no tiene que ver con el derecho, 'ya te salió la abogada de adentro' te dicen." (Caso 6)

"[...] es que no sólo los profesionales abogados, sino los mismos estudiantes, preservan un estatus de esta profesión, que hace cambiar la forma de vestir o hablar u opinar. Desde los profesores hasta los alumnos, llevan un estilo y tienen un discurso que los diferencia. En la práctica, las diferencias saltan a la vista con la simple comparación de los estudiantes de la Facultad de Derecho con los de otras Facultades (por ejemplo: Agronomía, Filosofía y Humanidades)." (Caso 11)

"Personalmente no he cambiado ni mi estilo de vida, ni el modo de vestirme, ni de hablar. Pero debo reconocer que en la mayoría de los casos es así; se ven muchas mujeres que más que estudiantes parecen modelos, o varones que sin siquiera tener segundo año aprobado, hablan como si ya fueran abogados, con un tecnicismo a veces hasta ridículo." (Caso 40)

"[...] la forma de vestirse, de hablar, hasta las opiniones y las emociones son muy de nuestra carrera, creo que son todos iguales, que tienen que ser de determinada manera los abogados, hasta el punto que cuando un abogado es diferente, que en realidad porque no se viste de traje por ejemplo, uno lo mira diferente, y no se imagina un abogado así, creo que es el prejuicio que hay y como la Facultad influye en eso, creo que hay códigos que se manejan entre estudiantes, profesores, y abogados que aunque no esté reglamentado, tácitamente todos lo obedecen." (Caso 21)

Naturalmente, no todos los estudiantes aceptan que la Facultad los 'moldea' de esta forma, pero la opinión mayoritaria coincide, en líneas generales, con las expresiones transcriptas en los párrafos anteriores.

*e) El ideal de justicia, un tema ausente en el discurso del estudiante*

Unos pocos estudiantes (ocho solamente) hacen alusión al ideal de justicia como una motivación fundamental para seguir la carrera. Y quienes tuvieron esa motivación, confiesan que paulatinamente la fueron perdiendo, precisamente, por acción de la propia Facultad.

"Los alumnos ingresamos a la carrera pensando en la profesión como algo socialmente útil. Cuando ingresé a la carrera mi meta era colaborar con la justicia. Después pasaron los años y me hicieron saber que la justicia no forma parte de los objetivos propuestos en esta Facultad." (Caso 3)

"A medida que avanzamos en la carrera nos endurecemos, nos volvemos más materialistas, especuladores, y así, al preocuparnos por nuestro éxito personal nos olvidamos de aquella meta que alguna vez tuvimos de contribuir al éxito personal, al progreso de nuestra comunidad, y más aún de hacerlo desinteresadamente." (Caso 31)

Es notable la ausencia del tema de la justicia, es más, ni siquiera la palabra figura en el discurso de los alumnos. En los textos analizados se la menciona no más de cuatro o cinco veces.

Se advierte que, si bien algunos estudiantes ingresan a la Carrera de Abogacía con determinados ideales respecto de la función de servicio que pueden cumplir en la socie-

dad, esto se pierde paulatinamente a medida que avanzan en sus estudios y toma preeminencia la idea del abogado como un sujeto que puede ejercer poder y que está inevitablemente ligado al poder, y de la profesión como una vía para posicionarse socialmente. Hay que recordar que la idea de elegir la carrera debido a las posibilidades que ofrece la profesión de abogado desde el punto de vista del logro de una posición de relevancia en la estructura social tampoco estuvo ausente en el momento del ingreso. En un capítulo anterior de este libro se desarrolla con más detalle la cuestión de las motivaciones que llevaron a los estudiantes a elegir la carrera.

Como veremos en el punto que sigue, en el discurso dominante es la ley la que adquiere preeminencia, no la justicia. Pareciera que la ley tiene una realidad propia, se trataría de una suerte de reificación de la norma que impide ver su carácter de construcción humana, ligada a un contexto sociocultural, político y económico determinado, y que adquiere sentido dentro de ese contexto. Obviamente, tampoco cuentan las condiciones de su aplicación.

## *2. Características más relevantes del orden instrumental*

En un trabajo anterior (Lista y Brígido 2002) dábamos cuenta de la existencia de un modelo jurídico dominante en la Carrera de Abogacía, de sus características y de su indiscutible preeminencia. Llamados a reflexionar sobre esta cuestión, los estudiantes afirman haber descubierto este hecho recién ahora, cuando el discurso crítico de la sociología les ayudó a caer en la cuenta de la existencia de dicho modelo. Nos parece importante destacar aquí tres aspectos sobresalientes de las opiniones de los alumnos, todos muy relacio-

nados entre sí: la importancia que asignan a la 'enseñanza práctica', su visión sobre los contenidos de la enseñanza y las críticas al sistema de evaluación. El material disponible sobre este punto es muy rico (por lo que dice y por lo que calla u oculta el discurso de los alumnos). Aquí nos limitaremos a exponer una síntesis de las opiniones que, desde nuestro punto de vista, resultan más significativas.

La referencia a la falta de enseñanza práctica es el único tema abordado en sus escritos por todos los alumnos que participaron en la experiencia.<sup>8</sup> Cuando dicen "salimos sin saber nada", están pensando, por lo general, en que desconocen el *know how* de la profesión, y la idea predominante es que esto debe ser proporcionado por la Facultad.

"Es innegable que salimos incapacitados para ejercer la profesión, no sabemos siquiera redactar un escrito simple, lo que es natural ya que nunca nos familiarizaron con los mismos. Esto crea dependencia jerárquica de los 'viejos' en la profesión, que una vez que ganemos su confianza o verifiquemos algo, nos develarán los 'secretos' de la profesión." (Caso 16)

"[...] se enseñan muchas técnicas y formas jurídicas (instrumentales), lo cual considero que está bien, ya que es fundamental saberlos para el ejercicio de la profesión, pero creo que muchas veces se olvidan de enseñar cómo aplicarlas constantemente, y de que muchos casos tienen relación entre sí, que no son compartimentos estancos. Insisto en que nos falta práctica." (Caso 15)

"[...] convengamos que nuestra Facultad ignora permanentemente la necesidad de que los estudiantes tengamos alguna idea de lo que es el derecho y su

---

8- El plan de estudio de la carrera que se analiza, anterior al que comenzó a implementarse a partir del año 2000, no contempla actividades orientadas a la formación para la práctica profesional. El nuevo plan incorpora esta modalidad de manera explícita, a través de talleres.

---

práctica fuera de las aulas, lo cual nos obliga a lanzarnos al ruedo sin la menor idea de lo que se trata."  
(Caso 35)

Con relación a este tema, es importante recordar que los docentes manifestaron, en su oportunidad, que a la práctica se la adquiere 'caminando los tribunales', cuando hay que enfrentar los problemas concretos. Evidentemente, hay aquí una diferencia de expectativas y de concepción que no ayuda a resolver lo que para los alumnos es un verdadero problema, sobre todo si tenemos en cuenta que quienes deciden lo que se enseña (o se deja de enseñar) son los docentes.

Algunos alumnos objetan las prácticas pedagógicas de los profesores y las asocian con posturas conservadoras en lo político y en lo jurídico.

"[...]hay una tendencia a no debatir, a no problematizar, a aceptar las cosas por dadas porque resultan de un 'razonamiento jurídico' muchas veces sistemático. ¿Cómo se explica, si no, que la mayoría de los profesores de materias como Derecho Penal II, Internacional Público, Constitucional, Laboral –por nombrar algunas–, se limiten a repetir lo que los libros, con algún que otro aditamento, sin dar lugar al debate, aun cuando su necesidad resulta obvia? En la generalidad de los casos, los estudiantes aceptamos por inercia o por complicidad este tipo de enseñanza, principalmente, creo, porque sabemos que en el [examen] final se pregunta el contenido del programa y los debates, aunque puedan resultar más fructíferos, quitan el escaso tiempo que tienen los docentes para desarrollar toda la materia. Otras veces se lo hace más deliberadamente, quizás como estrategia de negación, para seguir evitando confirmar la sospecha de que nuestro sistema jurídico no es perfecto, y que lejos está de serlo." (Caso 12)

"Otra cosa que creo que también sucede es el conservadurismo en la forma de enseñar el derecho, son las típicas clases magistrales en donde no hay participa-

ción por parte de los alumnos. Se enseñan muchas normas, como aisladas y desconectadas unas con otras y no se baja a la realidad, dando otras formas de resolución a los conflictos. Sólo la fría letra de la ley, por más que se llegue a resultados injustos. Creo que esto se debe a la concepción dominante en el derecho, que es el positivismo jurídico, que aísla el derecho de otros aspectos de la vida social y lo formaliza, haciéndolo neutro e impermeable a valores como la justicia o el bienestar social. Es un derecho servicial a los ideales del liberalismo y como consecuencia de ello, la enseñanza del derecho, de ese derecho, se da de la misma forma, a la manera positivista, sin dejarnos margen a soluciones extranormativas o a hacer jugar otros valores no jurídicos. Se nos enseña que el derecho es el que dicta en una sociedad qué es lo correcto y qué no lo es y que no hay rama del saber que puede contradecirlo." (Caso 16)

"[...] los conocimientos que transmiten los profesores son para los alumnos una especie de dogma, que no se discute, que es lo que hay que desarrollar para que nuestro discurso esté bien, pero acá creo que la falla es de nosotros, por no tener un interés de ampliar nuestro conocimiento, que nos beneficia sólo a nosotros, creo que en ese sentido, ningún profesor se disgustaría por un examen que amplíe la exposición sobre los conocimientos básicos; esta es una cuestión de comodidad de los alumnos." (Caso 5)

En lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, hemos observado varias cuestiones que nos parecen relevantes. Algunas de esas cuestiones están asociadas más a la forma de la transmisión que al contenido, por ende, podrían formar parte del orden expresivo y no del instrumental. La existencia de un modelo jurídico dominante no aparece tan claramente en las expresiones de los alumnos.

*i)* La percepción de que la norma jurídica ocupa un lugar central en la enseñanza que reciben. Las materias 'principales' en la carrera son las que remiten permanente-

---

mente a ella; el resto de las asignaturas es 'marginal', o sirve de 'complemento', en el mejor de los casos.

"Hay que aprender las normas como son [...]. Algunas materias como Filosofía, Historia, etc., se las trata como marginales. Creo que si uno le pregunta a cualquier estudiante de la Facultad, y me incluyo, acerca de estas materias, le dicen: sacátelas, no sirven para nada." (Caso 5)

Pareciera que los estudiantes no objetan la necesidad de conocer las normas; lo que cuestionan es que éstas no se vinculan con la práctica.

"[...] aprendemos las normas y su sistema, pasivamente, pero nada de práctica." (Caso 5)

"Nos enseñan muchas técnicas y formas jurídicas, pero se olvidan de enseñarnos cómo aplicarlas concretamente." (Caso 17)

"Se enseñan muchas normas, como aisladas y descontextuadas, y no se baja a la realidad. Sólo la fría letra de la ley." (Caso 16)

"[las normas] se enseñan en forma aislada del ejercicio real de la profesión y se hace una distinción tajante entre el razonamiento jurídico y la práctica." (Caso 37)

A la norma hay que conocerla (memorizarla si es posible), sin cuestionamiento ni crítica alguna. Algunos asocian este hecho con la existencia de un modelo dominante, pero esto parece más una reflexión provocada por la lectura del texto de Kennedy, o por el contacto con un discurso diferente al que ellos están acostumbrados, como es el de la sociología (un discurso al que se accede tardíamente en la carrera, pues la materia se dicta en los últimos cursos).

Pareciera no ser el producto de una idea personal que fueron construyendo paulatinamente a medida que avanzaban en sus estudios.

*ii)* La preeminencia de la norma va acompañada con una enseñanza centrada en el profesor, de corte netamente tradicional, y una actitud pasiva del alumno. En este sentido, varios estudiantes consideran que los profesores no son los únicos responsables por esto, sino que los propios alumnos son cómplices de la situación porque resulta 'cómodo' no participar. La siguiente opinión resume, en alguna medida, el tono general de lo que manifiestan los alumnos:

"Hace falta una Facultad a la altura de las circunstancias que vive el país, que no forme conocedores de leyes sino personas capaces de ubicarse en un tiempo y espacio, porque solo conociendo la realidad podemos modificarla. En la mayoría de los cursos sólo se estudian normas aisladas, sin entrar en consideraciones acerca de cuál es la realidad que tienen que regular ni los resultados que surgen de la aplicación de esas normas." (Caso 19)

*iii)* La evaluación, considerada necesaria e inevitable por muchos estudiantes, es motivo de múltiples críticas dirigidas, fundamentalmente, a la forma en que ella se practica. De la evaluación los alumnos objetan, básicamente, el hecho de que no cumple la función que, a su criterio, debería cumplir; constituye un mero requisito formal, muchas veces ejecutado en un marco de gran arbitrariedad, que no le sirve ni al profesor ni al alumno.

"[...] la forma de evaluar al estudiante debería asumir un poco más de compromiso brindándole no solamente una mera nota o calificación sino también un seguimiento constante y detallado sobre el progreso del alumno en el aprendizaje de los contenidos. De todas maneras, y si bien esto sería deseable para cualquiera de nosotros, no hay que perder de vista que sería un trabajo casi imposible en una universidad masiva y pública, como es nuestra UNC." (Caso 29)

---

"Salimos de un examen final casi siempre disconformes, la mayoría de las veces la nota no es representativa de lo que sabemos y mucho menos del interés que tengamos por la materia. La forma de evaluar tiende a la arbitrariedad y el alumno está en manos del humor del profe, de caerle bien o mal." (Caso 6)

"A la Facultad no le interesa por qué los otros alumnos no obtuvieron buenas calificaciones, si la enseñanza es correcta, si el porcentaje de los aplazados es el normal, no hay un seguimiento no sólo de los alumnos sino tampoco de los profesores." (Caso 19)

"[la evaluación] Es un tema digno de investigación, pero solamente aquel día en que no me encuentre acuciada por la urgencia de parciales y finales, momento que llegará, por supuesto, el día que abandone el papel de alumna y que seguramente ya no me encuentre tan preocupada por la forma en que me evalúen los docentes, porque al menos temporalmente, el 'suplicio' de rendir exámenes bajo el actual sistema se habrá terminado. Supongo que esto debe pasar en la mayoría de los casos, porque es una verdad absoluta que los docentes que hoy nos evalúan, llegado el momento, siguen eligiendo ser parte del sistema que detractaron como alumnos. Esto no debe ser una casualidad." (Caso 35)

No es nuestro objetivo avanzar más en el tema de la evaluación que, como dice el testimonio anterior, es digno de ser investigado. En realidad, es una cuestión que merecería una investigación en sí misma, dadas las implicaciones que una indagación de este tipo puede tener para la enseñanza. Debemos convenir en que el problema de la evaluación no es exclusivo de las carreras de abogacía, se podría decir que es *el problema* del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel del sistema educativo.

### 3. Entre el pasado, el presente y el futuro

Con algunos matices, los alumnos objetan determinados aspectos de la enseñanza que recibieron en la Facultad y rescatan otros. Hemos visto que reclaman una mayor 'enseñanza práctica', que consideran que no todos los profesores son buenos (algo que no ocurre solamente en la Facultad de Derecho, por cierto), que el sistema de evaluación no cumple la función que debiera cumplir, que no se atiende al proceso del aprendizaje del alumno, que las condiciones de masividad en que se desarrolla la enseñanza no son las más convenientes para garantizar una formación adecuada y de calidad, etc. Sin embargo, y a pesar de todo esto, la mayoría tiene una cierta conciencia, a veces no demasiado clara, de que la Facultad ha tenido un fuerte impacto sobre ellos y atribuyen ese impacto, básicamente, a la influencia de sus profesores y al *curriculum* de la carrera.

"[...] los profesores moldean la manera en que pensamos, sentimos, actuamos y actuaremos en el futuro cuando nos toque ejercer la profesión." (Caso 8)

"Así se va cerrando el círculo: más allá de las quejas que expresemos en nuestro recorrido universitario, hay una gran posibilidad de que una vez egresados repitamos sin variaciones el modelo en el que hemos sido 'adocotrados', porque tratar de ser diferentes implica el fantasma del fracaso, y la pregunta es saber cuántas personas se arriesgarían a enfrentar a un sistema absolutamente enraizado, el que más allá de las críticas, ha probado inequívocamente servir a los intereses de los grupos dominantes, a los cuales de una forma u otra todos aspiramos conformar [...] en lo personal dejo planteada la cuestión de si llegado el momento de la obtención de mi título y el ingreso al mundo del ejercicio profesional seguiré cuestionando al sistema o simplemente me amoldaré como tantos, aceptando tácitamente que yo tampoco puedo hacer nada al respecto." (Caso 35)

---

"Todo el plan académico está orientado a borrar en el alumno todo aquello que le impida transformarse en el estereotipo de 'abogado' que pretenden en el foro local que es igual, me imagino, al nacional." (Caso 30)

"La educación jurídica nos estructura como futuros abogados, la organización jerárquica nos parece normal y nos entrenan para que pensemos y actuemos como los abogados." (Caso 37)

"Personalmente me asombro de mí misma, acerca de cómo me ha ido moldeando la Facultad, las enseñanzas de mis profesores, las distintas relaciones sociales que he entablado, las experiencias vividas, las cuales han sido importantes factores de influencia y cambio, positivos y negativos (tendencia a un fuerte individualismo, materialismo, indiferencia, falta de sensibilidad social, etc.)." (Caso 32)

Pareciera que, a partir de las experiencias vividas durante la carrera se ha ido conformando en ellos una representación muy particular de lo que significa ser abogado y de las características de la profesión. Esta representación se refuerza, probablemente, gracias al contacto que muchos de ellos han tenido oportunidad de establecer con los profesionales del derecho y el ejercicio concreto de la profesión, ya sea porque provienen de familias de abogados o por alguna experiencia laboral propia.

En las expresiones de los estudiantes es interesante ver cómo asocian el 'ser abogados' con atributos que no tienen nada que ver con el conocimiento especializado que supuestamente deben dominar estos profesionales. Dichos atributos se refieren más bien a maneras de hablar, de vestir, de relacionarse con los demás que serían propias de 'los abogados', es decir, cualidades externas que permiten identificarlos rápidamente como tales y diferenciarlos de otros profesionales.

"[...] se nota, más en los últimos años [de la carrera], una cierta uniformidad de costumbres, lenguaje, formas de vestir y comportarse, características de la profesión de abogado. Pero no creo que ello se deba, o al menos no en gran medida, a un adoctrinamiento o 'entrenamiento' recibido en la Facultad. Quizás se deba más al hecho de que muchos estudiantes de estos últimos años ya se encuentran trabajando en estudios jurídicos, en tribunales o desarrollando algún tipo de actividad relacionada con la profesión, y es precisamente en el ejercicio de ésta donde se terminan de 'pulir' estos aspectos identificatorios socialmente del abogado." (Caso 12)

A partir del material analizado, se advierte que la mayoría de los estudiantes siente que, gracias a la Facultad, han ingresado al mundo de 'los abogados'. Pero también se observa en muchos de ellos, una cierta incertidumbre frente al futuro. Como se trata de estudiantes que cursan las últimas materias, ya están pensando en su inserción en la vida profesional y expresan sus temores frente a una realidad no exenta de dificultades. Estos temores no solamente se deben a las deficiencias que atribuyen a la formación que han recibido, sino también a que las condiciones de trabajo no responden a las expectativas que el hecho de poseer un diploma universitario genera en ellos. Quienes experimentan esto de manera más aguda son aquellos que carecen del capital social necesario (parientes y amigos que poseen estudios jurídicos importantes, 'apellido', contactos políticos, etc.), las 'vinculaciones' adecuadas para lograr ubicarse profesionalmente en una posición interesante.

"[...] a veces siento que realmente no sé nada. Sufro cuando las personas me preguntan mi opinión acerca de alguna cuestión jurídica. Si bien supongo que aprenderé cuando ejerza, pienso que hemos perdido mucho tiempo." (Caso 3)

"Se dice que es muy difícil enfrentarse con esa realidad y no saber qué hacer con los conocimientos que se han adquirido, y que sentís que no te sirven para las situaciones concretas. Es como que no se sabe cómo encarar la actividad, la vida profesional. Además muchos de mis compañeros que trabajan en Tribunales o con sus padres que son abogados, dicen que aprenden mucho más en esos ámbitos que en la Facultad, y que generalmente es todo al revés de lo que se ve en los libros o en las mismas leyes. Es más, hay profesores que te dicen inclusive 'esto es lo que dice la ley y esto es lo que pasa en la realidad', cosa que te hace sentir una incertidumbre muy grande. Creo que si no se tiene la suerte de tener a alguien que sea ya recibido y con experiencia, es muy difícil encarar la profesión." (Caso 40)

"[...] estando en quinto año puedo sentirme protagonista, es aterrador sentir que después de tan ardua lucha, no vas a saber qué hacer ni a dónde ir. Adquirir experiencia antes de recibirse te cuesta ser muchísimo menos que el cadete de un estudio jurídico y por nada a cambio, tal vez aprendes a hacer colas para pagar el agua, la luz, el gas, etc., al abogado que te contrató y todo por menos de \$100 al mes; ésta no es mi experiencia, pero sí es la experiencia de un gran porcentaje de gente que estudia en nuestra Facultad." (Caso 34)

"[...] no [existe] una tendencia masiva a emplearse en estudios jurídicos. Primero porque los buenos suelen ser bastante inaccesibles sin contactos, referencias o la recomendación de algún familiar, amigo o profesional influyente, y en segunda medida, porque por lo general no resulta ser económicamente redituable durante varios años, al menos no mientras se paga el 'derecho de piso'. En cambio, existe un gran interés en insertarse en reparticiones públicas, y ello se debe a la estabilidad laboral que ofrece y a la posibilidad de 'hacer carrera' para acceder a otros puestos importantes y prestigiosos (jueces, fiscales, camaristas, etc.). De todas maneras, en la actualidad y dadas las difíciles posibilidades de obtener un empleo que permita desarrollar la profesión y adquirir experiencia, los graduados suelen aceptar condiciones laborales de casi-explotación o *ad honorem*." (Caso 12)

Seguramente, si hiciéramos una investigación similar con estudiantes del último año de otras carreras, observaríamos actitudes similares, pero son especialmente significativas cuando provienen de un grupo de alumnos plenamente concientes del significado que tiene en nuestra sociedad el hecho de ser abogado, algo que no ocurre con otras profesiones. El abogado no sólo tiene la oportunidad de insertarse en una multiplicidad de puestos en la estructura ocupacional, sino que, además, su profesión está íntimamente ligada al campo del control social, y por esto mismo, con el campo del poder. Esto implica una situación de privilegio desconocida en otras profesiones.

### *CONCLUSIONES*

Decíamos al comienzo que, si bien la formación técnica (parte del 'orden instrumental') que reciben los alumnos para su desempeño profesional presenta, desde la perspectiva de los propios actores del proceso educativo, puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas que definen de manera clara su identidad como futuros abogados. Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la Facultad es muy fuerte y su acción notablemente eficaz. Desde el punto de vista teórico, cuando predomina el orden instrumental, la agencia educativa es más favorable a los exámenes y la evaluación, la cohesión de los miembros es menor (escasa importancia de la 'conciencia colectiva' diría Durkheim) y el sentimiento de pertenencia institucional se debilita. En el caso que nos ocupa, hay elementos para confirmar estas afirmaciones, aunque se observan situaciones en aparente contradicción. Es verdad que en la Carrera de Abogacía se privilegian formalmente los elementos propios del orden instrumental, pero se lo hace en el

contexto de un orden expresivo muy consistente, que opera de manera oculta y silenciosa sobre los actores institucionales, creando un sólido sentido de pertenencia a un grupo particular, el de los estudiantes de abogacía mientras están en la Facultad, y el de los abogados, más tarde, cuando terminan la carrera. Los estudiantes de abogacía '*saben*' que son diferentes del resto, '*se sienten*' diferentes en múltiples aspectos y '*cultivan*' la diferencia mediante conductas y rituales institucionales, que van desde el lenguaje que usan, los estilos de expresión verbal que utilizan, el modo en que se relacionan con los demás en los intercambios interpersonales, hasta la forma en que se visten y las posturas que adoptan. También '*saben*' que, como abogados, están llamados a cumplir un papel preponderante en la sociedad, al margen del cuestionamiento ético al que está sometida hoy la profesión, cuestionamiento del cual los estudiantes son plenamente conscientes.

La combinación de un orden instrumental orientado hacia el ejercicio del control social profesional y de un orden expresivo jerárquico no favorece –más bien, dificulta– el desarrollo de habilidades reflexivas y auto-reflexivas. La enseñanza centrada en la prioridad de los textos legales, a través de la clase magistral, y la postura dogmática de muchos docentes (que se manifiesta en las clases y sobre todo en la evaluación), no resultan propicios para el desarrollo de habilidades críticas y autocríticas. El estudiante promedio de abogacía reifica y se distancia de su objeto de estudio (fundamentalmente los textos jurídicos), y no se involucra en el fenómeno jurídico del que forma parte, primero como estudiante y luego como profesional. Esto no significa que el nivel de satisfacción con la enseñanza-evaluación y con otros rasgos institucionales sea alto. Por el

contrario, de manera reiterada y consistente los estudiantes expresan desacuerdo y efectúan reclamos, pero lo hacen sin evidenciar una actitud crítica relevante y profunda. Dos aspectos resultan indicativos: el primero se refiere al modo y el segundo a la oportunidad y el ámbito en el que se expresan tales demandas.<sup>9</sup> La manera típica de expresarlas es la queja en relación a aspectos institucionales que los estudiantes perciben como trabas para el logro de sus propósitos individuales y la satisfacción de sus intereses y esfuerzos instrumentales (especialmente en relación a los profesores, la evaluación, los trámites); pero no reflexionan, ni objetan el modelo jurídico que vehiculiza el discurso pedagógico y fundamenta el ejercicio profesional. Además, el contexto de expresión de la insatisfacción es fundamentalmente privado (fuera de clase, ante sus compañeros, etc.), lo cual es comprensible, dada la distancia jerárquica que rige en la institución. Públicamente (en la clase, en los exámenes), la actitud más sobresaliente del estudiante promedio es la de una aquiescencia aparente.

Cuando, desde una posición de autoridad (como ha sido el caso de nuestra investigación), los estudiantes son invitados a reflexionar pública y colectivamente sobre distintos aspectos institucionales, se muestran renuentes y desconfiados; y si logran vencer estos obstáculos, evidencian dificultades serias para superar el nivel (y la actitud) de queja.

---

9- Cuando nos referimos a demandas estudiantiles aludimos a las que los alumnos expresan de manera directa y fueron obtenidas en los procesos de evaluación institucional de la carrera, o a través de la aplicación de nuestros instrumentos de recolección de datos; no se trata de las demandas que presentan los dirigentes estudiantiles en el ejercicio de su función política en la Facultad.

---

Esa falta de predisposición es muy significativa cuando, en una instancia como la que dio lugar a esta experiencia de investigación (en la que se trabajó un texto de un autor crítico con el que coinciden en muchos aspectos), el tema de la transmisión y formación ideológica que se opera en la enseñanza jurídica está prácticamente ausente, a pesar de que el artículo de Kennedy, que sirvió de disparador para las reflexiones de los estudiantes, le asigna mucha importancia y es explícito al respecto. La amplia mayoría de los alumnos obvia o ignora el tema. De los 48 trabajos analizados, solamente en 8 se aborda esta cuestión, y los juicios al respecto son, en general, coincidentes con los de Kennedy, aunque no totalmente. Esto podría ser un indicio de que estos alumnos han interiorizado la neutralidad ideológica que se atribuye al derecho, a los profesores y a las carreras universitarias en general. Otro indicador es la ausencia de reflexión sobre la base valorativa del derecho y las consecuencias éticas de las prácticas fundadas en él.

Lo que afirmamos anteriormente no significa que los docentes eviten de manera intencional, manifiesta y explícita el desarrollo de habilidades y la transmisión de conocimientos críticos a sus alumnos. Como se ha expresado antes, este proceso opera sobre todo de manera incidental, más por omisión y silencio que a través de prácticas conscientes y programadas. Precisamente, en la latencia del proceso reside la eficacia de la imposición de significados y la fuerza de la formación que se logra. Las prácticas pedagógicas no conscientes ni reflexivas son altamente auto-reproductivas. Por otro lado, es preciso recordar que en su amplia mayoría los docentes también han sido socializados en un marco institucional y pedagógico de iguales o similares características.

Para los alumnos resulta claro que la Facultad prepara para 'comportarse como abogado'. La idea de ser un abogado, o comportarse como tal, es un concepto que no se asocia demasiado a la idoneidad profesional, ya que la mayoría de los alumnos considera que sale sin estar capacitado para desempeñarse en la profesión porque *'no sabemos nada de la profesión'*. La expresión 'comportarse como abogados' pareciera que alude más bien a posturas, formas de hablar, de vestir, de relacionarse, que a un saber especializado.

Hay que destacar la relevancia que el cuerpo de profesores tiene para los alumnos. Prácticamente todos los temas que abordan en sus escritos remiten a los docentes, con tono crítico en algunos casos, con reconocimiento en otros, pero absolutamente todo se relaciona con ellos. Sin duda el profesor es la figura relevante en la institución; podríamos decir que es quien representa a la institución en el imaginario de los estudiantes. Para ellos, el docente es indiscutiblemente el portador de un mandato institucional, como diría Max Weber. Estamos frente a un claro ejemplo de lo que señala Bourdieu sobre el ejercicio de la 'autoridad pedagógica' y su eficacia reproductora. En muchos casos hay una clara identificación de los alumnos con las reglas de la institución, una idea de que *'las cosas deben ser así'*, es *'natural que haya jerarquía'*, es lo que *'corresponde a una institución educativa'*, en *'todas las Facultades es lo mismo'*.

En lo que respecta a los elementos instrumentales del orden social de la Facultad de Derecho, es decir, al contenido del *discurso instruccional*, se destacan dos aspectos: por una parte, la falta de enseñanza práctica; y por otra, el cuestionamiento al sistema de evaluación y el significado que se le asigna en la institución. Si bien la mayoría de los

---

alumnos se resiste a calificar como 'mala' a la enseñanza que reciben, sostienen, aunque parezca contradictorio, que la carrera no los prepara para desempeñarse en la profesión, fundamentalmente porque no les provee las herramientas necesarias para resolver los problemas concretos que deben enfrentar, desde tramitar un expediente, redactar un escrito o presentar un recurso, hasta las habilidades que requiere el trato con los clientes y con los propios colegas, y otras cuestiones bastante más complejas que ni siquiera imaginan que deberán resolver en el futuro.

En lo que hace a la evaluación, consideran que los resultados no reflejan lo que el alumno sabe, y menos aún, el interés que éste tiene por la carrera y el empeño que pone en cumplir con sus obligaciones como estudiante. La mayoría de ellos no critica la evaluación en sí misma; son conscientes de que es algo inherente al proceso educativo. Lo que ponen en tela de juicio es la forma en que se practica en la carrera; esto, en realidad, remite fundamentalmente al orden expresivo.

También con relación a lo instrumental, la existencia de un discurso jurídico dominante no es objeto de mucha reflexión ni de crítica entre los alumnos, lo cual da la pauta de cuán efectiva ha sido la socialización en ese discurso y revela la eficacia reproductora de la institución en lo que se refiere al modelo hegemónico.

La socialización que tiene lugar en la Carrera de Abogacía consiste en un prolongado proceso de iniciación en el que los alumnos cumplen una importante función reproductiva y auto-reproductiva. Su aquiescencia, en la que se combinan la queja y el silencio, contribuye a gene-

rar un sistema de relaciones que actúa como un marco socializador fuertemente pautado por el poder profesional.

A través de un discurso y prácticas pedagógicas consistentes y estables, los alumnos lentamente adquieren una nueva conciencia y desarrollan formas de ser y actuar que los asemejan entre sí, a la vez que los diferencian de otros estilos e identidades profesionales. Entre otros rasgos predomina la orientación hacia el mantenimiento de relaciones jerárquicas e individualistas, de actitudes adaptativas a las reglas de juego imperantes y en las que la noción de justicia (especialmente en sus variantes sustantivas) no es relevante, como tampoco lo son la reflexión y la autocrítica.

Desde el sentido común sociológico podría inferirse que este proceso socializador intra-institucional tiene una proyección social igualmente reproductiva de un orden con características similares, en la medida en que los egresados de abogacía no se vean enfrentados a un fuerte proceso resocializador. Esta dimensión externa, el campo de los abogados en el ejercicio de su profesión, constituye un tema de investigación y discusión próximo pero diferente del objeto de estudio que nos ocupa, aunque no menos interesante y necesario para comprender el modo particular en que los abogados piensan y actúan y el proceso de adquisición y mantenimiento de la identidad que los caracteriza.

## *BIBLIOGRAFÍA*

Bernstein, Basil (1999). "Vertical and horizontal discourse: an essay". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, N° 2, 157-173.

\_\_\_\_\_ (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1997). *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (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". Second edition (Londres, Routledge & Kegan Paul) [Utilizamos la edición en inglés de esta obra pues la versión en español, *Clases, códigos y control* (1988). Madrid, Akal (Tomo II), presenta errores de traducción].

\_\_\_\_\_ (1971). "On the classification and framing of educational knowledge". En Michael F. Young (comp.) *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (Londres, Collier-Macmillan Publishers), 47-69.

Bourdieu, Pierre (2000). "Elementos para una sociología del campo jurídico". En Pierre Bourdieu y Gunther Teubner *La fuerza del derecho* (Bogotá, Ediciones Uniandes), 156-220.

\_\_\_\_\_ (1985). "La relación pedagógica, la autoridad pedagógica". En Alain Grass (comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (Madrid, Narcea), 201-211.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona, Laia).

Cherkaoui, Mohamed (1977). "Bernstein and Durkheim: Two theories in educational systems". En *Harvard education Review*, Vol. 47, N° 4, 556-564.

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).

Kennedy, Duncan (2001). "La educación legal como preparación para la jerarquía", en Christian Curtis (comp.) *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* (Buenos Aires, Eudeba).

Lista, Carlos; Parmigiani, Consuelo; Aspell, Marcela y Gómez del Río, Eugenia (1999). *Autoevaluación de la carrera de abogacía* (Córdoba, Facultad de Derecho y Cs. Ss., UNC, Ciencia, Derecho y Sociedad.).

Lista, Carlos y Brigido, Ana María (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica* (Córdoba, Sima Ediciones).

Weber, Max (1983). *Ensayos sobre sociología de la religión* (Madrid, Taurus).

---

## CAPÍTULO IV

### *Los resultados de una socialización exitosa: la reproducción del modelo jurídico dominante*

Carlos Alberto Lista y Silvana Begala

#### *INTRODUCCIÓN*

A partir de las conclusiones a las que arribamos en nuestro trabajo previo (Lista y Brigido 2002) sostenemos que existe una fuerte presencia del formalismo iuspositivista como modelo dominante en el proceso de socialización de los estudiantes de la Carrera de Abogacía. La presencia hegemónica del positivismo jurídico en dicho proceso, tanto en lo que respecta al *curriculum* (plan de estudio y programas de las asignaturas), como a las prácticas discursivas (discurso pedagógico y discurso jurídico) y de transmisión (la interacción que se produce en las clases), ha sido analizada y comprobada a través de datos empíricos cualitativos y cuantitativos presentados en el trabajo antes citado.

El *curriculum* "oficial"<sup>1</sup> provee evidencia sobre la unidimensionalidad del modelo pedagógico vigente. Del mismo modo, las prácticas discursivas muestran que el proceso de recontextualización del discurso se orienta hacia la

---

1- En el plan de estudio, en los programas, en los objetivos pedagógicos de los profesores y en las clases.

generación de una cosmovisión que sostiene la existencia de un orden jurídico abstracto, armónico, racional y separado de la concreta, compleja, contradictoria y aparentemente caótica realidad social, cultural y política. Las prácticas de transmisión de contenidos instruccionales desarrolladas en las clases de las materias pertenecientes a la dogmática jurídica se caracterizan por su consistencia y homogeneidad. Si bien se detectan diferentes matices entre algunos docentes, la transmisión de una visión limitada de lo jurídico es hegemónica. Tales prácticas son, además, funcionales al discurso propio y típico del positivismo jurídico, el cual pone énfasis en la interpretación y en la adhesión dogmática a corrientes de pensamiento, teorías y autores. Es notoria la centralidad que tienen los textos legales en la definición de lo jurídico, en particular, de lo que es considerado "derecho", frente a la escasa presencia de contenidos referidos a decisiones judiciales y administrativas. Otro rasgo que tipifica esta forma de enseñanza es el predominio de la transmisión de contenidos instruccionales sobre el desarrollo de habilidades y destrezas. Entre éstas se enfatiza el desarrollo de habilidades cognitivo-instrumentales en detrimento de las expresivas y cognitivo-críticas. El método de enseñanza dominante es la clase magistral, es decir, la exposición de conocimientos por parte del docente, dirigida a una audiencia de alumnos poco activos.

Recordemos que la estructura de la socialización profesional no implica la enseñanza-aprendizaje de un conjunto de roles, sino más bien una serie de relaciones sociales reguladas por un código.<sup>2</sup> En este capítulo nos interesa resaltar el modo en que, mediante estas relaciones, se pro-

---

2- Para una mejor comprensión de este concepto, ver Lista y Brigido (2002) Cap. 1.

duce la incorporación subjetiva de una realidad social objetiva. Esta incorporación lleva consigo la autodefinición del campo profesional y una determinada manera de definir la realidad por parte del sujeto; implica crear en él, mediante una acción coherente, regular y duradera, una disposición general del espíritu y de la voluntad que le hagan ver las cosas desde una perspectiva determinada (Durkheim 1992). Dicho en otros términos, la socialización en el *código* dominante afecta la estructura mental y conduce a la adquisición de una conciencia de pertenencia a un grupo determinado con el que se comparte la particular configuración de esa estructura (Bernstein 1990). Cuando el proceso de socialización es eficaz, los estudiantes no sólo adquieren competencias específicas, sino que desarrollan a la par actitudes, creencias y valores, en una palabra, cosmovisiones, y una manera especializada de ver al mundo y a sí mismos.

Dado que nuestro objetivo de investigación consiste en analizar la eficacia socializadora del discurso jurídico, en este capítulo y en el siguiente nos centramos en detectar y describir las formas de realización del *código* dominante en la institución y su impacto en la formación de una determinada identidad y conciencia profesionales. Tomamos como unidad de análisis al alumno para indagar, a nivel del sujeto, la intensidad de la internalización del discurso pedagógico dominante en la carrera, más precisamente, la fuerza del arraigo de dicho discurso en la conciencia de los estudiantes.

### *Método y datos*

La estrategia adoptada para la recolección y análisis de los datos es de carácter cualitativo. Como material de análisis

utilizamos producciones textuales elaboradas por los estudiantes con referencia a fenómenos jurídicos y sociales concretos, los cuales son analizados utilizando procedimientos hermenéuticos propios de las ciencias sociales.

La estrategia *metodológica*. Consistió en generar estímulos en los alumnos a través de textos referidos a escenarios que presentan situaciones sociales y jurídicas conflictivas, en las que el derecho es objeto de disputa. Con ello pretendimos obtener respuestas objetivadas en textos producidos por los estudiantes como reacción a dichos estímulos. De tales respuestas seleccionamos indicadores, por un lado, de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas previamente como consecuencia de la exposición del alumno al discurso pedagógico hegemónico (formal y abstracto) y por el otro, de cambios operados en dichos conocimientos y habilidades, bajo la influencia de un discurso socio-jurídico ampliado y más complejo paralelo y marginal al anterior (filosófico, sociológico, político, etc.).

Se elaboraron dos instrumentos diferentes que fueron aplicados en dos momentos sucesivos a la misma muestra de estudiantes, con el propósito de realizar un *test* sobre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, por parte de ellos, durante el proceso de enseñanza de Sociología Jurídica en la Carrera de Abogacía de la UNC.

En el primer momento o etapa se utilizó una guía de trabajo no estructurada, que orientó a los alumnos en la lectura y análisis de cuatro conflictos socio-jurídicos reales (que se describen más adelante). Obtuvimos respuestas escritas espontáneas que sirvieron de fuente de datos acerca del discurso instruccional (conocimientos y habilidades) incorporado durante el cursado de la carrera.

---

En un segundo momento, cinco meses después, casi al concluir el dictado de la materia, realizamos un segundo *test* de conocimientos y habilidades de los alumnos. En esta etapa administramos un cuestionario no estructurado (que detallamos en el capítulo siguiente), con objetivos más amplios que el anterior, utilizando los mismos casos, aunque con mayor información sobre éstos. De este modo, indujimos a los alumnos a autoevaluar las respuestas dadas en la etapa previa y a reflexionar, con un mayor grado de profundidad, sobre los casos conflictivos y acerca de su propio desempeño como expertos en derecho. El objetivo de este segundo *test* fue conocer los cambios producidos en el conocimiento y las habilidades de los alumnos, y en el grado de reflexividad alcanzado por éstos, como consecuencia de la exposición a un discurso alternativo (sociológico y crítico).

Los *casos*. Los casos presentados a los alumnos son reales, tres de ellos ocurrieron en 1979 en la ciudad brasileña de Recife y el cuarto se desarrolló a partir del año 2001 en la ciudad de Córdoba.<sup>3</sup> Todos presentan conflictos entre propietarios de predios fiscales o privados desocupados y grupos numerosos de personas (300 familias en 2 casos, 2.000 familias en un tercero, 65 familias en el caso cordobés) que se instalan en dichos predios o que hace varios años que están establecidos en terrenos que compra una empresa privada.

La elección de la problemática que se manifiesta en los casos seleccionados estuvo directamente relacionada

---

3- Los casos brasileños fueron tomados del trabajo de Boaventura de Sousa Santos (1991: 97-118). El caso de la ciudad de Córdoba fue resumido por una integrante del equipo de investigación y coautora de este capítulo, Silvana Begala, quien, a su vez, participó como abogada en el asesoramiento legal de los residentes de la villa de Costa Canal Don Bosco.

con los objetivos de nuestro experimento. Las situaciones planteadas ponen en conflicto derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico positivo. Por un lado, el derecho de propiedad, y por el otro, el derecho contenido en la normativa constitucional e internacional de derechos humanos que es el derecho al acceso a la vivienda. A su vez, el derecho de propiedad tiene una conceptualización compleja y contradictoria según se lo analice desde el derecho privado (Derecho Civil: derecho absoluto sobre las cosas) o desde el derecho público (Derecho Constitucional: función social de la propiedad).

La *muestra*. La muestra estuvo integrada por 140 alumnos de abogacía que cursaron Sociología en los años 2001 y 2002 y que participaron de un régimen de promoción sin examen instituido por la cátedra “B” de dicha asignatura. Estos alumnos desarrollan sus estudios bajo un plan que data de 1956, parcialmente reformado en 1995, el cual fue reemplazado en el año 2000 por otro plan, cuyo desarrollo se completó al concluir el año 2005. En relación al estudiante promedio de la carrera, son alumnos que en términos de rendimiento integral tienen un nivel medio y medio-alto, dado que para incorporarse y mantenerse en dicho régimen deben dar cumplimiento a una serie de requisitos mínimos (nota del promedio general alta, asistencia a clases, trabajos prácticos y exámenes parciales con nota mínima de siete en una escala de siete a diez). Asimismo, en su totalidad, los alumnos que integran la muestra han aprobado un tercio o más de las asignaturas que integran el plan de estudio, lo cual asegura que han estado sujetos a un prolongado o relativamente prolongado proceso de socialización jurídica. De hecho, algunos de ellos se encuentran muy próximos a concluir sus estudios.

---

*Corpus de análisis.* Como respuesta a las consignas planteadas a los alumnos, se generaron dos corpus discursivos que sirvieron de base para el análisis de los resultados de la socialización educativa, partiendo del supuesto que tales textos constituyen objetivaciones de la conciencia adquirida y desarrollada como resultado de dicho proceso, la que, al menos parcialmente, refleja el discurso pedagógico dominante transmitido por la institución.

*El instrumento.* En la primera etapa proveímos a los alumnos de textos con descripciones de los cuatro casos mencionados. La consigna de trabajo fue breve y simple: cuatro casos se describieron como "situaciones problemáticas" que requerían asistencia jurídica. Asimismo explicitamos que lo que se esperaba de ellos era que aplicasen, para el análisis de cada caso, los conocimientos incorporados durante cursos previos de la carrera. Finalmente, solicitamos que elijan una de las cuatro situaciones y diseñen una estrategia de solución en relación con ella, actuando como si fuesen abogados.<sup>4</sup> Se obtuvo así un primer corpus de textos elaborados por los estudiantes en respuesta a un estímulo simple, referido, sustantivamente, a una problemática jurídica central en el derecho y a conflictos sociales de habitual difusión pública. El objetivo de investigación, en esta etapa, consistió en obtener registros escritos reveladores de conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje cumplido con anterioridad a nuestra intervención y al dictado de

---

4- Con anterioridad a la producción de los textos, los docentes informaron a los alumnos que tal actividad no sería objeto de calificación, ya que su presentación sería preparatoria de las siguientes. La selección y análisis del caso y la elaboración de la propuesta fueron realizadas en grupos de dos estudiantes cada uno, como tarea extra áulica y posteriormente presentadas por escrito en clase.

la materia Sociología Jurídica. Partimos del supuesto de que tales registros servirían de indicadores empíricos de un modo de ver el derecho y la realidad social, y de destrezas desarrolladas por los alumnos.

### *1. El éxito de la socialización: indicadores de la adquisición del 'código'*

Como lo adelantamos, en un trabajo precedente (Lista y Brigido 2002) concluimos que los significados que el *código* de la Carrera de Abogacía selecciona, prioriza e integra, según lo observado en las prácticas que lo vehiculizan, están en gran medida determinados por el modelo formalista. Es desde los significados de esta cosmovisión que se determina lo que puede ser legítimamente transmitido como derecho y, por lo tanto, ser parte de los contenidos de la formación jurídica, así como lo que resulta excluido de ella, también legítimamente. El discurso pedagógico constituye un mecanismo de control de la brecha entre lo que puede ser nombrado como derecho y lo que no, a través de la transmisión de lo primero y la exclusión de lo segundo.

A continuación se describen los resultados obtenidos del análisis de los textos producidos por los alumnos, el que se realizó registrando la presencia/ausencia de los atributos del discurso dominante en la carrera, en el razonamiento que ellos realizan, en las argumentaciones que utilizan en torno al caso seleccionado y en la fundamentación de las estrategias de solución que proponen en relación a él. En nuestra exposición describimos lo observado en los textos de los alumnos y utilizamos como indicadores una o más frases tomadas de los mismos.

## 1.1 Las presencias que confirman la reproducción del modelo

### a) La reproducción espontánea del orden

En sus trabajos, los alumnos evidencian con mucha claridad una marcada tendencia a enfatizar la vigencia de la ley más allá de su efectividad. Las *estrategias de solución* se limitan a la búsqueda del derecho aplicable. Encontrar la norma que consagra el derecho vulnerado o que castiga la conducta que lo vulnera es entendido como solución.

La mayoría de las soluciones propuestas consisten en la aplicación del derecho, sin analizar cuál es la contribución concreta que la norma realiza para satisfacer los intereses de la parte que los alumnos pretenden representar. Confunden invocación del derecho y argumentación con estrategia, tienen habilidad para invocar el derecho en forma coherente, pero en muchos casos no identifican la vía para hacerlo efectivo. La mera invocación del derecho como solución evidencia la idea de que el derecho en sí genera orden, produce un resultado, una solución; su vigencia como orden normativo parece ser suficiente para poner fin a los conflictos.

"La protección y el amparo de la institución de la propiedad privada se extiende a lo largo de toda nuestra legislación local, nacional e internacional, por eso no queda más que **afirmar el claro y contundente derecho\*** que tiene la empresa a usar y gozar libremente su propiedad." (Caso 53. En el contexto de una argumentación donde no se sugiere ninguna acción para la protección del derecho de propiedad)

---

\*- El resaltado en las citas de los textos de los alumnos es nuestro.

"Nuestra estrategia de solución está dirigida a obtener la protección de nuestro derecho a una vivienda digna [...] basándonos fundamentalmente en las normas legales que amparan este derecho encontradas en la Constitución Nacional, Constitución Provincial y Pacto de San José de Costa Rica, apelando a los principios generales del derecho y a argumentos de tipo social." (Caso 59. La transcripción agota la estrategia propuesta)

"La estrategia a utilizar, es defender a los propietarios de las tierras, tomando como punto de partida la propiedad privada con todas las consecuencias que ello acarrea [se citan y transcriben todas las normas que se creen pertinentes]. Como podemos apreciar, en este caso se dan todas las situaciones amparadas en las normas jurídicas. Desde la Constitución Nacional hasta el Código Civil. Existe un titular de dominio y un grupo de familias que afectan el ejercicio de dicho derecho en cuanto que impiden el normal desarrollo del mismo. No existe prescripción adquisitiva por parte de las familias, ya que los propietarios, el mismo día de la invasión decidieron la desocupación. La desocupación es correcta no hace más que respetar el derecho de propiedad: El propietario tiene la facultad de excluir a terceros del uso y goce o disposición de la cosa, y de tomar a este respecto todas las medidas que encuentre conveniente" (artículo 2516)." (Caso 40)

Los alumnos consideran como básico *que el derecho es un sistema normativo que refleja y genera orden*, concepción que enfatiza la unidad, armonía y coherencia interna del derecho. 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 *debe ser* mantenido como tal.

*b) Sólo derecho y sólo ley*

La visión de lo jurídico que los alumnos transmiten cuando definen el conflicto, identifican las partes, los intereses protegidos y proponen soluciones en los trabajos analizados es marcadamente unidimensional. En la mayoría de los casos el conflicto es descrito, no como tal, sino como un hecho (*ocupación, turbación de la propiedad, usurpación, etc.*) que consiste en la conducta de una de las partes, calificada por las normas jurídicas como contraria o violatoria de un derecho. Es decir, el conflicto es visto, en la mayoría de los casos, no como una disputa entre actores sociales con intereses contrapuestos, sino como una situación en la que un derecho se encuentra vulnerado. En la mayoría de los casos el interés a partir del cual se define el conflicto es el de los propietarios.

"En las cuatro situaciones el conflicto estaría dado por el hecho de que personas extrañas **invaden y ocupan** un terreno que no les pertenece, ya que la propiedad de los mismos corresponde a terceras personas." (Caso 1)

"El conflicto que tienen en común las cuatro situaciones es la **ocupación ilegítima** de terrenos públicos o privados por parte de familias carenciadas." (Caso 45)

"El conflicto en común que tienen las tres primeras situaciones es la **ocupación** de las tierras que pertenecen a otro." (Caso 50)

"El conflicto en común de las situaciones se trata de un grupo de familias que **se apropian** de terrenos que no les pertenecen según derecho, **en forma clandestina, abusiva e ilícita.**" (Caso 63)

La fuerza de la presencia del derecho vigente también se puede observar en el diseño de la estrategia de solución que eligen los alumnos, ya que recurren con mayor frecuencia al derecho privado que al derecho público. Al

proponer como solución el inicio de acciones judiciales, en defensa tanto de las familias como de los propietarios, lo hacen enmarcándolas en normas de derecho privado. Las normas del derecho público, enfatizadas en las argumentaciones, parecen perder fuerza cuando se trata de ponerlas en movimiento. El recurso a los tribunales para el inicio de acciones siempre es desde el derecho privado (para las empresas, *reivindicación, desalojo, acciones posesorias*; para las familias, *usucapión, acciones posesorias*).

"Estos [los ocupantes] podrían alegar que como habitantes de la nación tienen derecho al acceso a una vivienda digna, derecho amparado por el art. 14 bis de la CN y 58 de la Constitución de Córdoba, pero en este caso **el mismo no es aplicable** ya que se trata de una empresa privada propietaria de terrenos ocupados que no tiene la obligación de prestar vivienda a terceros, lo cual resulta obvio." (Caso 62 donde se propone como defensa para las familias la interposición de acciones posesorias)

La fundamentación de las soluciones propuestas se hace casi en la totalidad de las respuestas desde los textos legales. La jurisprudencia, la doctrina y los principios generales del derecho aparecen en un número muy reducido de ellas.<sup>5</sup>

La unidimensionalidad que los alumnos expresan en sus razonamientos –que se refleja en la casi exclusiva referencia a la ley para definir el conflicto–, pone de manifiesto un alto grado de concordancia con el discurso dominante que reduce *el fenómeno jurídico al derecho y éste a la legalidad vigente*. El alumno incorpora tempranamente, como regla, que estos textos son los centrales y que su éxito

---

5- La doctrina aparece en sólo uno de los textos presentados por los alumnos, los principios generales del derecho en dos y la jurisprudencia en uno.

---

o fracaso en la carrera y en la profesión dependerá, en gran medida (aunque no exclusivamente), del dominio que tenga de los mismos y de su habilidad para expresarlos. De lo que no se habla es de los aspectos políticos, sociales, económicos del conflicto, aun cuando los casos analizados se prestan a este tipo de razonamiento.

*c) La construcción de un orden normativo autosuficiente*

Otro rasgo característico del discurso de los estudiantes, consiste en priorizar la "intención de la ley" frente a los intereses de las partes, y en enfatizar la necesidad de que el derecho se aplique y se cumpla, más allá de considerar si ese cumplimiento aporta solución al conflicto planteado. En sus respuestas, al transformar una situación fáctica en un caso jurídico, tienden a mantenerse exclusivamente en el plano de la normatividad, sin mostrar interés por las consecuencias prácticas que las "soluciones jurídicas" tienen para los individuos o grupos de individuos involucrados en la relación que dio origen a la intervención profesional. En este proceso de "traducción" del conflicto de lo fáctico a lo normativo, operada a través del saber jurídico, se genera, como lo sostiene Foucault, una nueva "verdad" y con ella la transferencia del poder a quienes la construyen.

Los estudiantes que van más allá de la mera invocación del derecho y proponen acciones judiciales para la defensa de los intereses en juego, analizan la pertinencia de la acción invocada en relación con el caso, pero no consideran los efectos (en relación al tiempo, la sociedad, la economía, etc.) que pudieran tener, incluso en perjuicio de quienes las invocan en su defensa.

Donde esta característica se evidencia con más fuerza es cuando algunos alumnos, apartándose de las respuestas promedio, incluyen elementos extrajurídicos en la definición de la situación conflictiva. Sin embargo, aun quienes así opinan, al momento de pensar en estrategias de solución, recurren a la acción judicial basada en el derecho privado, como ya ha sido expresado antes. Quienes incorporan posibilidades de solución extrajudicial de los conflictos, involucrando otros actores, sólo lo hacen proponiendo soluciones a nivel macro-estructural con relación a la desigualdad o la pobreza, mientras que frente al caso concreto, la función del derecho y el uso que hacen de él se reduce al aspecto controversial-judicial. A título de ejemplo veamos el siguiente caso, en el que se propone una alternativa extrajudicial. Para encontrar una solución definitiva al problema, un par de alumnos reconocen la necesidad de

"[...] equilibrar la situación económico-social de todas las personas, y no solo teniendo en cuenta la responsabilidad estatal del caso, sino también instituciones intermedias que hagan posible una solución de la distribución de la propiedad de la tierra; y llamando la atención que el déficit habitacional se transforma cada vez más en una patología crónica que trasciende intereses partidistas, modelos socioeconómicos y por supuesto el afán idealista de leyes imperantes." (Caso 69)

Sin embargo, llegado el momento de proponer la estrategia de solución al caso concreto utilizan una alternativa cuya eficacia práctica es al menos discutible:

"Como apoderados generales para pleitos del consorcio de familias ocupantes se procede a entablar **demanda por usucapión** en juicio contencioso especial contra quienes se consideren con derecho sobre el inmueble objeto de juicio." (Caso 69)

La autonomía del derecho es sostenida aún por aquellos alumnos que, al sugerir soluciones, reconocen que el conflicto jurídico es generado por situaciones sociales. Así como lo jurídico guarda, para ellos, independencia de lo social, las soluciones también son independientes. Esta autonomía aísla al derecho de la posibilidad de intervenir directamente en los conflictos y en las soluciones sociales, y lo restringe a un campo limitado, ya que como dijimos, la mayoría de los alumnos asocian el uso del derecho a la defensa que brinda el derecho privado.

"La estrategia de solución al problema de vivienda de las familias carenciadas tiene un **enfoque social** y un enfoque jurídico. El primero consiste en apelar a la conciencia de que el Estado elabore planes adecuados para el acceso a la vivienda digna. El **enfoque jurídico** debe realizarse usando las herramientas legales suministradas por los arts. 4015 y 4016 del Código Civil." [Estos artículos hacen referencia a la prescripción adquisitiva o usucapión] (Caso 19)

Subyace la idea de que el derecho no se involucra en los conflictos sociales, o mejor dicho que lo social no lo "penetra", no lo "contamina". Si bien el derecho puede jurisdicizar toda la realidad, no se admite lo contrario, es decir, la posibilidad de que las prácticas sociales y políticas impregnen al derecho con sus conflictos. La intervención es unilateral. La abstracción y el formalismo jurídico son recursos eficaces para sobrevolar lo concreto y sustantivo de las prácticas sociales. En esta capacidad radica la fuerza del derecho, en la posibilidad de mantenerse alejado e incontaminado. La imagen es la de un recipiente que al hacerse efectivo puede ser llenado de intereses y valores, pero que no contiene los "desperdicios" contaminantes de las prácticas humanas. Mediante el formalismo (bien sea a través del modelo iuspositivista o del modelo iusnaturalista de base

racional) el derecho (y quienes lo utilizan profesionalmente) pueden mantener la ilusión de su "pureza", frente a la sospecha social generalizada de su contaminación. En el caso del iusnaturalismo los valores sobre los que descansa la validez del derecho son universales, no particulares, lo cual permite desprender el derecho del aquí y ahora del acontecer histórico-social.

En síntesis, el discurso de los alumnos reproduce la idea de que *tanto el orden jurídico, como los textos que lo componen, son autónomos y autosuficientes*. Al afirmar su carácter objetivo, el estudiante aprende a escindir y, lo que es más, a excluir la subjetividad 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.

*d) El predominio del derecho sustantivo sobre la práctica y los procedimientos*

La fuerza del formalismo jurídico en la conciencia de los alumnos se evidencia, asimismo, cuando la amplia mayoría, como respuesta a la consigna de diseño de estrategias de solución, las limita a la invocación del derecho sustantivo, como si su sola existencia asegurase su eficacia. En sus propuestas no contemplan aquellas actividades que se deben desarrollar para lograr que las normas tengan efecto; se detectan muy pocas referencias al derecho procesal. Es común encontrar argumentaciones basadas en el derecho aplicable dirigidas a una audiencia indeterminada o a un juez con quien se interactúa sin haberse iniciado un proce-

so judicial. Es frecuente la utilización de términos como "*reclamamos*", "*exigimos*", "*pedimos*", "*demandamos*", pero no se dice cómo invocar el derecho, cómo ponerlo en movimiento, cómo lograr hacerlo efectivo.

"Nuestro derecho, protegido por los artículos 14 y 17, es la propiedad y su inviolabilidad. Ante la clara violación de esta por parte de los ocupantes **reclamamos el inmediato desalojo y la restitución** de los terrenos ilegítimamente ocupados para así poder disponer de los derechos de posesión, disposición, uso y goce que nos acuerda nuestro derecho real de dominio sobre los mismos." (Caso 4)

"Como abogadas de la Compañía Pública de Producción y Distribución de Energía Eléctrica de Recife, haciendo valer el derecho de propiedad de nuestro representado, reconocido en los arts. 14 y 17 de la Constitución Nacional, art. 17 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el art. 21 del Pacto de San José de Costa Rica, **solicitamos a V.S.:** la desocupación del terreno." (Caso 7. En el marco de la estrategia para la empresa planteada como "solicitud a la justicia")

"[...] entonces con estos argumentos podría reclamarse la vigencia de las normas que la Constitución en principio declara operativas, y éstas como sabemos son de aplicación inmediata." (Caso 33)

"[...] por tanto **iría al juez** para que éste ordene la desocupación de las personas [sic] (obviamente el Estado tendría el deber de acogerlas) y la posterior destrucción de lo construido en los espacios de mi defendido." (Caso 42)

"Como abogada de la Empresa Constructora sostengo lo siguiente. Dicha empresa tiene amplios derechos, porque compró los terrenos [...]. Si bien estas familias habían permanecido por casi 20 años, deben dejar su casa. Yo como defensa de mi cliente **pido** que se tenga en cuenta y con fundamental importancia que estos terrenos son de propiedad de mi defendido y

**que se haga lugar a mi petición**, ya que consto de pruebas veraces, eficientes y auténticas como el boleto de compra-venta y la consiguiente escritura registral certificando la plena propiedad de la empresa constructora." (Caso 46)

Lo observado en este punto pone de manifiesto varios significados relevantes de distinto nivel de abstracción. A un nivel inmediato, se destaca la *jerarquización implícita entre el llamado derecho sustantivo y el derecho procesal*. Espontáneamente, al imaginar soluciones jurídicas a los conflictos analizados, los alumnos centran sus respuestas de manera casi exclusiva en el primero. A un nivel de mayor profundidad, subyace la idea de que *el texto jurídico es independiente de la práctica*, lo que fortalece la posibilidad de definirlo como autónomo, al independizar lo que el texto jurídico "dice" de lo que "se hace" con él, dado que cuando el derecho se pone en movimiento surgen las anomalías y las contradicciones. El aislamiento del derecho de su contexto de aplicación y, en particular, de las prácticas profesionales, permite reforzar la imagen de "pureza" antes señalada, que se logra sosteniendo la ficción de que las prácticas son independientes del discurso que las produce, lo cual favorece la utilización instrumental del derecho para la satisfacción de diversos intereses, aun contrapuestos. Finalmente, parece muy arraigada la idea de que el mero acto de "nombrar" o "decir" el derecho impone orden, ordena, lo cual es corolario, tanto de su "presencia" objetiva como de su carácter neutro. Esto lo independiza de la realidad regulada y de las disputas que acontecen en ella.

---

## *1.2 Los silencios del discurso: ausencias que confirman la reproducción del modelo*

Las ausencias, por su misma naturaleza, parecerían no aportar demasiado a la descripción, pero consideramos útil reparar en ellas porque de alguna manera refuerzan lo que está presente. A la vez muestran lo que a partir del modelo que subyace en el razonamiento de los estudiantes no se considera, no se argumenta, no es "nombrado" como derecho o como jurídicamente relevante, todo lo cual puede ser ubicado como discurso marginal. Estas ausencias completan la caracterización de la conciencia que el modelo hegemónico contribuye a generar. En este punto ponemos la atención en lo no explícito, en lo que se mantiene oculto, en lo que no se nombra.

### *a) La ausencia de la crítica externa: la abstención de valorar*

Los alumnos que incorporan elementos extrajurídicos en la definición del conflicto y de los intereses comprometidos en los casos presentados ("desigualdad", "necesidad de protección de la familia", "diferente envergadura de los intereses protegidos", "distinta posibilidad de defensa de los derechos", etc.), y que de alguna manera creen que estos elementos deben ser tenidos en cuenta, se enfrentan de modo contradictorio al "significado relevante", que ya tienen incorporado: la autonomía del derecho y la necesidad de mantenerlo alejado de valoraciones. La resolución de esta tensión entre una regla fundamental del modelo de pensamiento incorporado y la contextualización del problema en el marco más amplio es resuelta por los alumnos mediante el recurso simple, ya mencionado, de ignorar alternativas de

solución que no sean exclusivamente controversiales y judiciales. Trasladan a la labor del juez la responsabilidad de considerar tales elementos extralegales, aun cuando esto signifique contradecir el ordenamiento jurídico que ellos mismos han invocado al fundamentar la estrategia de solución que proponen. Así, por ejemplo, un estudiante plantea como estrategia de solución para la empresa

"[...] iniciar una acción posesoria de recuperar, ya que el demandante es poseedor legítimo [...], los usurpadores son poseedores ilegítimos, de mala fe, viciosos y al no ser poseedores anuales **no tendrían ningún derecho** que invocar ante la acción."

Y luego afirma

"Al decidir esta cuestión el juez deberá tener en cuenta la diferente envergadura de los intereses contrapuestos. Sostenemos que **la justicia decidirá a favor de las familias** protegiendo así su derecho a la dignidad y protección del núcleo familiar que tiene mayor jerarquía al interés individual del propietario, el cual, dado el largo tiempo de abandono del inmueble, ha demostrado que el mismo no le reporta ningún beneficio, por lo que su pérdida tampoco le causará perjuicio." (Caso 71)

En síntesis, los alumnos en sus razonamientos *no justifican o evalúan el derecho por un contexto que no sea normativo y jurídico*, por ejemplo, tomando como referencia valores o intereses, o las consecuencias políticas, sociales y económicas de la ley y su aplicación. Aun cuando en las prácticas profesionales esto se realiza, tal proceso es enmarcado (y enmascarado) en las formas que lo dotan de juridicidad. No se plantean conflictos de valores ni argumentaciones sobre la justicia/injusticia de una solución, todo lo cual sería competencia de otros, especialmente de los jueces. Aunque no lo expresan de manera explícita,

---

parecería que, 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 consagran su carácter neutro y formal.

Lo expuesto en este punto es altamente coincidente con el discurso docente que predomina en las aulas. Es interesante observar cómo el estudiante plantea el conflicto de manera dual: la "justicia de la ley" no necesariamente coincide con la "justicia del juez", ni con su propio sentido de justicia, según podemos inferir. Mediante el recurso de transferir la decisión a otros, en este caso al juez, lo que resulta evidente es la poca inclinación de la amplia mayoría de los estudiantes a complejizar el análisis y la argumentación, o dicho de otro modo, a profundizar la reflexión orientada hacia una búsqueda de soluciones menos simplistas y a involucrarse en el debate, incorporando sus propios valores y criterios.

La ausencia de este ejercicio reflexivo y auto-reflexivo resulta congruente con las principales reglas del discurso dominante y con las prácticas pedagógicas, las cuales no se orientan al desarrollo de habilidades críticas, que articulen el texto con su contexto, ni la forma con los valores e intereses que vehiculiza.

### *b) La ausencia de negociación mediadora*

En la enseñanza jurídica, la mayor importancia que se concede a la vigencia del derecho en relación a su eficacia se combina con un notable predominio del uso del litigio sobre la negociación mediadora en los conflictos jurídicos, más allá del arraigo que en el ejercicio de la profesión tie-

nen los arreglos extrajudiciales entre las partes y sus representantes legales.

La *claridad* con que está protegido en el ordenamiento jurídico el derecho de propiedad, y la *facilidad* y fortaleza que esto otorga a su defensa hace que cuando los alumnos asumen la posición de los propietarios en muy pocos casos se propone otra solución que no sea la prevalencia del derecho de aquéllos por sobre el de las familias.<sup>6</sup> Como hemos expresado antes, a partir de la lectura de las soluciones propuestas por los alumnos parecería que la única alternativa para la aplicación del derecho en el caso de la propiedad es la exigencia de su vigencia (invocada, argumentada o reclamada judicialmente en forma controvertida), haciendo prevalecer el derecho de una parte y desconociendo el de la otra. Tanto la mayoría de los alumnos que adoptan la defensa del derecho de propiedad de las empresas, como aquellos que lo hacen a favor de la posesión o la supuesta propiedad de las familias adquirida por usucapión, no dejan lugar para la negociación, o vías alternativas para resolver el conflicto. Muy pocos casos reconocen la posibilidad de satisfacer los intereses de una parte sin la necesidad de suprimir el interés de la otra.

Cuando los alumnos proponen algún modo alternativo de resolución de conflictos, lo limitan casi exclusivamente a la defensa de las familias y lo subordinan al fracaso

---

6- Aun en los casos en los que el reconocimiento de la propiedad de los titulares no satisface plenamente sus intereses. Por ejemplo, en el caso de Córdoba, la "villa" que la empresa pretende erradicar está asentada parcialmente sobre terrenos privados de los cuales ésta es propietaria, pero en gran parte sobre terrenos fiscales y la empresa quiere no sólo recuperar sus terrenos, sino también eliminar el resto de la "villa", ya que su presencia obstaculizaría sus intereses de comercialización.

so de una previa instancia jurídico-judicial. Sólo dos textos presentados incorporan como alternativa, desde el inicio, una instancia mediadora. El derecho es visto en términos esencialmente conflictuales, como un instrumento de lucha.

*c) Ni complejidad, ni contradicción*

En su discurso, los alumnos adaptan los textos jurídicos a diversas situaciones fácticas, usando la fuerza de las normas constitucionales para defender a las familias en desmedro de los propietarios, y a renglón seguido utilizan el derecho privado para hacer lo contrario, todo ello sin cuestionar y menos aún negar la unicidad del universo jurídico, ni su coherencia, ni la objetividad de su existencia. Tampoco advierten, y mucho menos someten a crítica, la vigencia y la eficacia de normas que frente al caso concreto se tornan contradictorias, una afirma lo que la otra desconoce. Las frases siguientes sirven de ejemplo a lo antes expuesto:

"Nuestra estrategia de solución está dirigida al desalojo de los usurpadores de los terrenos de nuestra propiedad, **basándonos fundamentalmente en normas legales** encontradas en la Constitución Nacional, en la Constitución Provincial, en el Código Civil, en el Código Penal y en el Pacto de San José de Costa Rica [...].

Nuestra estrategia de solución está dirigida a obtener la protección de nuestro derecho a una vivienda digna [...] **basándonos fundamentalmente en normas legales** que amparan este derecho encontradas en la Constitución Nacional, en la Constitución Provincial y en el Pacto de San José de Costa Rica." (Caso 59)

No se reconoce la *fragmentación del derecho y sus contradicciones y la yuxtaposición a veces caótica de normas*<sup>7</sup> y en estrecha vinculación con ello, *la proximidad del sistema normativo a los usos, costumbres y prácticas sociales*. El discurso dominante representa al universo fáctico, esto es, la realidad externa al orden jurídico, de manera difusa, como un ámbito vital poco coherente, confuso, desordenado, conflictivo y fluctuante, cuyo ordenamiento depende de la eficacia regulativa del orden jurídico. Dicho de otro modo, el orden externo aparece como un "no orden". En consecuencia, la idea de un derecho sin orden interno y permeable a los procesos de "la realidad" se contrapone a la idea de considerarlo como un fenómeno autónomo, y como tal, susceptible de constituir un campo de conocimiento en sí mismo.

*d) El poder no se nombra*

En la identificación del conflicto<sup>8</sup> o de los intereses en juego es frecuente encontrar elementos extrajurídicos que luego no son tenidos en cuenta al momento de diseñar las soluciones. Son datos del contexto social, político y económico que no pasan desapercibidos a los alumnos cuando observan la realidad, pero que a la hora de mirar jurídicamente esa misma realidad, son dejados de lado.

Dos alumnos, luego de afirmar que:

"Hay notables diferencias (sociales, culturales, económicas, etc.) entre las partes en conflicto. Clases bajas

---

7- Esta idea es ajena a la tradición jurídica romano-germánica y a la corriente codificadora del derecho.

8- Aunque, como adelantáramos, más que conflicto de intereses la mayoría de los alumnos identifica situaciones generadas por una conducta de los ocupantes violatoria del derecho de los propietarios.

---

versus grupos de interés fuertes como empresas comerciales, multinacionales o incluso el propio Estado."

Proponen como solución para las familias:

"[...] la prescripción adquisitiva del dominio<sup>9</sup> (usuca-pión larga) regulada en los artículos 4015 y 4016 del Código Civil."

Y respecto a la empresa:

"[...] ha actuado conforme a derecho procediendo a la erradicación de las familias." (Caso 56)

No se vinculan el derecho y los conflictos que se generan en su ámbito con las estructuras de poder y los procesos sociales, políticos y económicos. Esto se relaciona con el aislamiento y el carácter marginal del pensamiento histórico, económico, antropológico y sociológico en el discurso dominante, más aún cuando en ellos se adoptan perspectivas críticas.

### *e) La invisibilidad del origen del derecho*

Conforme al discurso jurídico dominante en el que han sido socializados, los alumnos no consideran *al texto jurídico como dependiente de los contextos y procesos organizacionales de los cuales emana, es reglamentado y a través de los cuales es aplicado*. Dentro del marco dominante, lo jurídico no es visto como un fenómeno resultante de relaciones (generalmente asimétricas y por lo tanto conflictivas) en las que el Estado tiene un rol protagónico, no sólo en la instancia judicial frente al reclamo concreto una vez

---

9- Esta propuesta es ofrecida por los alumnos aun cuando los extremos legales exigidos por la ley no se configuran en el caso concreto. Esta imposibilidad es clara y surge de la información que los alumnos disponían.

vulnerado el derecho, sino también en la creación de la normas generales y en la posibilidad de manejar regulaciones particulares frente a situaciones concretas, como son los casos que los alumnos analizaron.

Si bien el Estado aparece en más de la mitad del diseño de soluciones, en la mayoría de éstas sólo se hace referencia a sus obligaciones formales de garantizar el ejercicio de los derechos, separando el contexto político del jurídico.

"Si bien es cierta la necesidad de dar una solución a estas familias, de ello debe ocuparse el Estado (fundamento art. 14 de la Constitución Nacional)." (Caso 19)

"Desde el punto de vista jurídico, [en referencia a las familias] no encuentro una estrategia de solución. Puesto que las familias tendrán que acudir al Estado para que haga efectivo su derecho a la vivienda digna." (Caso 39)

En los pocos casos en que se hace intervenir al Estado en la solución de los conflictos la mayoría recurre a su actuación después del fracaso de la instancia judicial propuesta como estrategia para las familias.

## *2. Las competencias desarrolladas:*

### *¿qué saben y saben hacer los alumnos?*

A partir de los textos producidos por los estudiantes inferimos algunas respuestas a preguntas referidas a los resultados de la socialización, en particular: ¿cuáles son las competencias que los estudiantes muestran haber desarrollado como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Carrera de Abogacía?, más precisamente ¿qué conocimientos y qué habilidades exhiben en los textos que producen?,

---

o dicho más sencillamente, ¿qué es lo que espontáneamente muestran saber y saber hacer?

En principio, se observa la presencia casi exclusiva de habilidades cognitivo-instrumentales básicas, entre las que se distingue *conocer la ley*. Si bien no podemos evaluar cuánto conocen de ella, resulta evidente que este conocimiento y esa habilidad son considerados prioritarios.

Conocer la ley significa poder identificar y utilizar textos legales vigentes para interpretar los hechos que les son presentados, esto es, traducirlos a términos jurídicos para su "lectura" técnica y especializada con exclusión de otros discursos y contenidos. Como consecuencia, el análisis que realizan de la realidad social es marcadamente unidimensional y reduccionista, lo cual coincide con los objetivos de los docentes y el discurso jurídico que se desarrolla en las clases (Lista y Brigido 2002).

Fundamentalmente los alumnos muestran mejor manejo de la ley sustantiva que de los procedimientos legales que son necesarios para hacerla efectiva. Responden a la sobre-valoración que muchos docentes expresan en clase, de manera explícita o implícita, sobre el derecho de fondo frente al derecho procesal, al que suelen denominar adjetivo. Como lo manifestamos con anterioridad, muchos alumnos reproducen en sus discursos esta jerarquización incorporada durante el proceso de aprendizaje. Aluden a textos legales con mucha más frecuencia que a otros textos jurídicos, así por ejemplo, es notable la ausencia de referencias a distintas posiciones doctrinarias y jurisprudenciales en el tratamiento que hacen de los casos.

Los alumnos evidencian un mayor grado de desarrollo de habilidades para identificar la ley aplicable al caso concreto, que para solucionar conflictos a través de su utilización. Parecen ser más competentes desde el punto de vista teórico que práctico. Exhiben, asimismo, una capacidad argumentativa poco compleja y no elaborada. Cuando argumentan lo hacen con muy pocos elementos ajenos a la ley vigente; citan muchos contenidos normativos, identificándolos con el número del artículo correspondiente y utilizan vocablos y formalismos con cierta pretensión de precisión técnica, aunque no alcanzan a articularlos en textos ricos en matices y dotados de algún grado de complejidad. No muestran destrezas en el manejo de las formas de los escritos jurídicos que se utilizan en la práctica profesional. Si bien es cierto que no les fue solicitado hacerlo, de la escritura espontánea que realizan no se puede inferir el desarrollo de habilidades expositivas en la escritura jurídica de tipo profesional.<sup>10</sup>

A partir de lo observado en los textos de los estudiantes, es factible concluir también sobre la presencia de algunos contenidos valorativos y actitudinales. Resulta claro que los estudiantes valoran la ley como generadora de orden, esto es como un mecanismo de control social, lo cual resulta coherente con los contenidos del mensaje educativo que transmite la amplia mayoría de los docentes. La creencia en el orden, en su importancia y en las soluciones que se proveen a través del razonamiento jurídico subyace

---

10- En este punto es importante recordar que los alumnos que participaron en esta investigación desarrollan su carrera dentro de un Plan de Estudios que no contempla, en sus contenidos, la enseñanza de habilidades para la práctica profesional. Esta ha sido incluida en el nuevo Plan de Estudios de Abogacía de la UNC (2000) como consecuencia de las demandas que los alumnos y docentes expresaron al respecto durante el proceso de autoevaluación de la carrera.

---

en muchas de las argumentaciones expresadas, así como en las soluciones que proponen. Para el logro del orden o su restitución adoptan una actitud de confrontación y no el rol de negociadores y conciliadores entre las partes en conflicto, evidenciando una predisposición al litigio. Este es otro componente central, tanto instruccional como regulativo, de la enseñanza jurídica en la que se 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.

De manera congruente con el discurso dominante en el que se socializan, los alumnos no adoptan una actitud crítica hacia el derecho, tanto en lo interno como en relación a los efectos que las normas vigentes generan en la realidad que regulan, ni hacia los contenidos ideológicos que vehiculizan, ni hacia el sistema de poder que legitiman, o al tipo de estructura y prácticas sociales que reproducen. Si perciben estas situaciones, sencillamente las ignoran en sus argumentaciones y en las formulaciones de estrategias de solución. No se muestran sensibles a la utilidad del derecho para proveer algún tipo de justicia sustantiva, no formal, a situaciones de marcada asimetría social, como las evidenciadas en los casos que se les presentan y en ningún caso argumentan a favor de valores diferentes a los contenidos en la ley vigente.

Los estudiantes juridizan los conflictos sociales, transformándolos en casos legales, ante los cuales adoptan una perspectiva formal que los distancia y aísla de los valores e intereses sociales y económicos en disputa. Muestran

predisposición para transformarse en técnicos supuestamente asépticos ante una realidad conflictiva, separando las normas jurídicas de los valores e intereses que las inspiran. En tal sentido, aparecen como representantes del orden social y político establecido con una actitud instrumental que les permite adaptar el derecho a distintas situaciones, aun cuando lo aceptan sin someter a crítica sus contenidos. Su compromiso sería con la ley y su validez, no con los resultados que aquella produce, ni con su eficacia.

### *CONCLUSIONES*

Si bien la complejidad del proceso de socialización de los abogados impide arribar a conclusiones simplistas y deterministas, en el marco de la investigación de la que forma parte este trabajo, podemos afirmar que existe un alto grado de consistencia en las posturas que los estudiantes adoptan al enfrentar debates jurídicos en torno a conflictos sociales reales. Podemos concluir que ello es resultado de una exposición continua y reiterada a un discurso jurídico coherente y homogéneo, que es transmitido por los docentes en las clases y que se encuentra vigente en la cultura institucional de la agencia educativa. A partir de ello es que sostenemos que, más allá de las críticas que desde el punto de vista instruccional se realizan a la enseñanza jurídica, la Carrera de Abogacía es muy exitosa desde el punto de vista regulativo, esto es, como formadora de un tipo especializado de conciencia.

Con relación a los conocimientos que adquieren los alumnos, se observa que están centrados en saber el derecho –entendido éste en los límites del formalismo jurídico, con un predominio de lo legal por sobre los otros textos

jurídicos—. Sin embargo, los alumnos muestran escaso desarrollo de habilidades prácticas (*saber hacer*) que implican el manejo del derecho y muy poco conocimiento sobre las alternativas de lo que se *puede hacer* jurídicamente. Es notoria la indiferencia en relación a las *consecuencias* que produce en la realidad *lo que se hace* con el derecho y respecto de la consideración y satisfacción de los intereses de la gente. La actitud acrítica y no reflexiva es coherente con la formación recibida, en la que el contexto de la ley no constituye un 'significado relevante' del discurso jurídico dominante.

El perfil medio que caracteriza a los alumnos coincide con el del abogado que ejerce su rol como profesional independiente, aun cuando no se observa un desarrollo significativo de habilidades orientadas al ejercicio del mismo, lo cual resulta coherente con los contenidos del discurso instruccional (Lista y Brigido 2002). En tal sentido, podría afirmarse con más precisión, que el perfil observado coincidiría con el de un profesional que enfatiza la controversia, que tiende a ver la realidad polarizada en intereses, y más específicamente, en titularidades de derechos, no en contradicciones sociales. Otro rasgo es la ausencia de una clara noción de práctica jurídica, entendida como la capacidad para manejarse en situaciones concretas, evaluar críticamente y prever los efectos de las medidas que se proponen como solución.

## *BIBLIOGRAFÍA*

Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1998). "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo" en *Revista Colombiana de Educación*. N° 15, Bogotá.

\_\_\_\_\_ (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Barcelona, El Roure).

\_\_\_\_\_ (1977). *Towards a theory of educational transmissions. Class, codes and control*. Vol. 3 (Londres, Routledge and Kegan Paul).

\_\_\_\_\_ (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" en Michael F. Young (comp.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (Londres, Collier-Macmillan Publishers), 47-69.

Durkheim, Emile (1992). *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (Madrid, Ediciones de la Piqueta).

\_\_\_\_\_ (1974). *Educación y sociología* (Buenos Aires, Shapire Editor).

Lista, Carlos y Brigido, Ana María (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica* (Córdoba, Sima Editorial).

Santos, Boaventura de Sousa (1991). *Estado, derecho y luchas sociales* (Bogotá, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA), 97-119.

---

## CAPÍTULO V

### *Fortaleza del modelo vigente: la adquisición subjetiva de un mundo jurídico objetivo*

Carlos Alberto Lista y Silvana Begala

#### *INTRODUCCIÓN*

La fuerza de una creencia se puede evaluar no sólo por su presencia y arraigo en las conciencias individuales, sino también por la capacidad que tiene de incorporar datos que la contradicen, los que dentro del marco conceptual de la creencia, aparecen como anomalías.

En este capítulo completamos el análisis desarrollado en el anterior sobre la adquisición subjetiva de un mundo jurídico objetivo por parte del sujeto socializado: el alumno de abogacía. Abordamos nuevamente el tema de la eficacia socializadora del discurso pedagógico en el que predomina el formalismo jurídico como discurso instruccional, asociado a un discurso regulativo caracterizado por la fuerte jerarquía comunicacional de la "clase magistral". Indagamos también el grado de resistencia/permeabilidad de los estudiantes cuando se los expone a un discurso pedagógico alternativo (como es el sociológico) y en muchos aspectos contradictorio con el discurso jurídico hegemónico, todo lo cual permite comprobar la fortaleza del modelo vigente.

Con ese propósito observamos las reacciones y respuestas de los alumnos cuando se introducen "interferencias" en el proceso socializador, al ser expuestos a una perspectiva sociológica crítica muy distante de los contenidos del mensaje educacional que les es familiar y, además, son inducidos a trabajar desde esa perspectiva, para abordar conflictos sociales en los cuales el derecho es un ingrediente fundamental de la arena política.

Tal como fue expresado en el capítulo anterior, en la segunda etapa de nuestra investigación, los alumnos fueron expuestos a un discurso más complejo, en el cual los casos conflictivos son interpretados y evaluados por Santos (1991), no ya desde un punto de vista jurídico-formal, sino sociológico crítico. En suma, en este segundo momento utilizamos un discurso alternativo con relación al discurso dominante, basado en postulados distintos o contrarios a los de éste o que, al menos, amplían el marco de referencia jurídico.

Una manera de confrontar el modo adquirido de ver y tratar esta realidad por parte de los alumnos, consiste en exponerlos a otras visiones en las que los hechos, así como el papel que juegan el derecho y los abogados en los conflictos sociales, son presentados e interpretados de manera diferente.

Santos (1991) narra los casos previamente analizados por los alumnos, con otra "mirada", en la que se introducen elementos críticos y contextuales ausentes en la perspectiva jurídica tradicional. El autor no parte de supuestos aceptados por el modelo jurídico que los docentes (y los alumnos) privilegian: que el derecho genera un orden auto-

---

mático, que lo jurídico es sinónimo de derecho y éste de ley, que el sistema jurídico es autosuficiente y marcadamente autónomo, y que el abordaje de los conflictos y la búsqueda de soluciones a los mismos pueden reducirse al tratamiento formal de tensiones sociales sustantivas.

Los supuestos básicos del discurso pedagógico privilegiado no son tomados como un marco referencial exclusivo y excluyente para proveer interpretaciones y soluciones jurídicas a los conflictos analizados.

La visión de lo jurídico se amplía; se observa al derecho en el "mundo", donde aparece actuado por actores sociales concretos en procesos conflictivos de negociación, a partir de intereses contrapuestos. El derecho pierde su pureza para transformarse en parte –una parte instrumental de importancia estratégica– de disputas sociales y políticas, en las que juegan intereses asociados a conflictos de clase, con la participación de organizaciones no gubernamentales, el Estado y la Iglesia Católica, en carácter de mediadores o de árbitros. Se muestra un derecho contextualizado, el que es objeto de manipulación política por parte de los actores intervinientes.

La exposición de los alumnos a una visión alternativa se complementa con un estilo comunicacional en el que ellos adquieren mayor centralidad y en el que se los confronta con la necesidad de trabajar tanto individual como colectivamente, contraponiendo ideas, primero en grupos reducidos y luego a nivel del conjunto de la clase. En el cumplimiento de estas actividades, se requiere a los alumnos ejercer destrezas críticas (del derecho y del autor que expone una visión sociológica de los conflictos) y autocrí-

ticas, al tener que autoevaluar, a la luz de la nueva información recibida, las soluciones que cada uno propuso previamente para el caso elegido.

Dicho de otro modo, se expone a los alumnos a contenidos discursivos distintos y alternativos a los que conocen y manejan, y a reglas comunicacionales diferentes a las de la clase magistral, en la que el docente es el dueño del discurso y de la voz. Éste mantiene, sin embargo, el predominio en la selección de los contenidos pedagógicos y del ritmo y secuencia de su transmisión.

En esta etapa, nuestra pregunta central es ¿cómo reaccionan los alumnos frente a la introducción de un discurso alternativo en relación a casos previamente analizados por ellos desde una perspectiva jurídica en sentido estricto? ¿modifican, amplían o complejizan sus argumentos iniciales? ¿contextualizan los textos legales? ¿qué estrategias emplean?

Nuestro principal objetivo consiste en observar si los alumnos alteran sus posiciones iniciales o si las mantienen. Pretendemos, además, profundizar el estudio de la relación entre la concepción jurídica incorporada y los contenidos y prácticas de enseñanza vigentes en la carrera.

### *Método y datos*

En la segunda etapa del trabajo de investigación, se amplió la información sobre los casos seleccionados, especialmente con relación a lo siguiente: a) los actores sociales que habían intervenido en los conflictos; b) el proceso de politización que se desarrolló a partir de las situaciones que

dieron origen a los conflictos; c) las distintas estrategias adoptadas por los actores; y d) los diferentes resultados obtenidos en el plano jurídico, como consecuencia de la interacción de estos factores. Para ello, a través de un cuestionario semi-estructurado provisto a los alumnos, se les solicitó que realizaran una lectura crítica del artículo de Boaventura de Souza Santos (1991) del cual fueron tomados los casos correspondientes a Brasil. Se les requirió, asimismo, que analizaran nuevamente los casos, incorporando la información adicional que suministra el material de lectura, que marquen diferencias y similitudes en los distintos conflictos y que especifiquen cuál es el rol de los abogados y la función que cumple el derecho en tales conflictos. Finalmente, se les pidió reflexionar, comparativa y autocríticamente, sobre las diferencias (o similitudes) entre los resultados obtenidos en las situaciones reales y los ofrecidos por ellos mismos en la etapa anterior. El objetivo de investigación de esta segunda etapa consistió en detectar en qué medida los alumnos complejizan y amplían su visión de los conflictos planteados y cómo reaccionan frente a sus propios planteos anteriores, cuando se les suministra información adicional y crítica, que enfatiza el carácter social y político (no sólo jurídico) de los conflictos.

Es importante aclarar que, con la metodología e instrumentos utilizados, combinamos el desarrollo de un proceso de investigación, con objetivos pedagógicos, entre los que se destacan: a) que el alumno pueda "comprender la insuficiencia del análisis e intento de solución meramente jurídico-normativos de los conflictos"; b) la importancia de "incorporar dimensiones sociológicas en el análisis de los mismos"; y c) "desarrollar habilidades para definir los problemas jurídicos, que no son exclusivamente legales, para

pensar estrategias de solución a los mismos que integren lo legal con lo social". Los objetivos educativos fueron expresados de manera explícita, en la segunda etapa del experimento. En suma, lo que se pretendió en este segundo momento, con relación al aprendizaje de los alumnos, fue que evaluaran la suficiencia/insuficiencia de los conocimientos incorporados y las habilidades adquiridas en las etapas anteriores de la Carrera de Abogacía, para diseñar soluciones a problemas reales.

De esta manera se obtuvo un segundo corpus de textos producidos por los alumnos, complementario del analizado en el capítulo anterior. Los resultados del análisis e interpretación de este material constituyen el contenido del presente capítulo.

### *Los casos: el Derecho y los derechos*

Recordemos que los conflictos seleccionados se centran en el derecho a la propiedad de la tierra y el derecho a la vivienda, tal como se manifiestan en cuatro casos reales.

En los conflictos reales de Recife y Córdoba, las estrategias jurídico-políticas utilizadas por los actores se desarrollaron en tres momentos, aunque con diversos resultados.

1. *Creación del hecho consumado*: producción o defensa de un cierto *statu quo* (legal o ilegal) como instrumento de negociación.

2. *Colectivización del conflicto y creación de un poder político con base en él*: proceso en el que se busca la reconstrucción social del conflicto con la finalidad de redistribuir sus legalidades e ilegalidades a favor de los moradores.

---

3. *Movilización política del derecho y de las instituciones jurídicas*: la que se realiza utilizando principalmente tres tácticas: a) producción y distribución del tiempo social y jurídico; b) gestión de las contradicciones entre los momentos colectivos e individuales de los conflictos; y c) politización de los contextos o instituciones de decisión.

Las soluciones a las que en cada caso concreto se arribó en la realidad muestran que en este tipo de conflictos, el derecho más que una herramienta neutra a ser usada por técnicos, es el campo donde se enfrentan los distintos intereses, en el cual la participación de diversos actores sociales (Organizaciones No Gubernamentales, el Estado, la Iglesia, abogados representantes de las partes) en distintos momentos del desarrollo de los acontecimientos genera distintas prácticas que producen resultados diferentes. Entre estos actores, el Estado cumple un rol fundamental, no precisamente en la solución de los conflictos, sino en el gerenciamiento y distensión de las tensiones que los conflictos generan.

Por estas razones la problemática elegida permite poner de manifiesto la insuficiencia de la mera invocación del derecho, como conjunto formal de normas vigentes, para brindar solución a conflictos que, si bien están relacionados con el reconocimiento y ejercicio de derechos, tienen una multiplicidad de dimensiones a ser consideradas al momento de diseñar soluciones que satisfagan los intereses de las partes.

### *1. Algunos resultados de una socialización exitosa*

Es importante comenzar señalando que en los conflictos sociojurídicos analizados, las prácticas desarrolladas por

los diversos actores sociales –incluyendo a los representantes del Estado, los abogados y los operadores judiciales intervinientes– contradecían en gran medida muchos de los supuestos del formalismo jurídico. Por un lado, el derecho no aparece como representación de un orden compartido, sino de intereses concretos enraizados en las condiciones objetivas de distintos grupos sociales y las disputas entre las partes se desarrollan de manera altamente conflictiva. En este contexto, el derecho constituye un componente fundamental de la arena política, en la que los actores sociales disputan intereses sustantivos manipulando textos y procedimientos legales, con la intención de volcarlos en su favor para legitimar sus respectivas posiciones. Por otro lado, las prácticas manipuladoras distan mucho de la mera argumentación en el tratamiento formal y neutro de la norma y las acciones tienen una intencionalidad política, así como las disputas muestran su raíz social. Tanto es así, que el Estado se ve obligado a participar, no sólo a través de sus órganos judiciales, sino como mediador político, debido al carácter de fuerte corte clasista de los conflictos, de la visibilidad social de los mismos y de la participación de otros actores, en particular de Organizaciones No Gubernamentales y la Iglesia (la que en los casos brasileros lo hace en defensa de quienes reclaman el acceso a la vivienda). Finalmente, la manipulación del derecho aparece fuertemente impregnada de aspectos que, desde el punto de vista exclusivamente formal de lo jurídico, son considerados espurios o extrajurídicos, tales como por ejemplo, la politización de las disputas antes apuntada y el manejo del tiempo, no con fines procesales sino políticos.

En síntesis, los casos revelan la riqueza de las prácticas sociojurídicas, en las que se enmarca la mayoría de las disputas por el derecho, así como los posibles resultados

---

alternativos que surgen de la intervención de diversos actores sociales y de las estrategias sociales y políticas que se adoptan.

Ante esta complejidad y la riqueza de los relatos, ¿cómo reaccionan los alumnos una vez que acceden a ellos?, ¿amplían o enriquecen la perspectiva que adoptaron inicialmente para proveer soluciones a dichos casos? A continuación presentamos algunos resultados.

Podemos anticipar que las respuestas a las consignas de la segunda parte del trabajo muestran y refuerzan la idea de la eficacia, predominio y fortaleza de la concepción formalista de lo jurídico en la enseñanza de la abogacía.

La exposición de los alumnos a una descripción socio-jurídica de los hechos y la perspectiva crítica adoptada, los enfrenta con algunas carencias en sus análisis de las realidades conflictivas, pero no los lleva a modificar la cosmovisión ni la lectura que hacen de la realidad cuando la abordan desde el rol de operadores del derecho; tampoco cambia la definición que tienen de lo que es el derecho, sus características y las funciones que cumple en la sociedad.

Entre los hallazgos más destacados sobre los que se basan las afirmaciones precedentes, podemos enumerar los siguientes:

### *1.1 Reconocimiento de elementos contextuales*

Cuando los estudiantes son expuestos a un discurso distinto y alternativo al que están habituados, como es el caso del discurso sociológico –y dentro de él de una visión crítica–, ¿qué habilidades y conocimientos ponen de manifiesto?

En primer lugar, responden a las consignas utilizando conocimientos anteriormente adquiridos y muestran el desarrollo de habilidades cognitivas relativamente simples como las de identificar ideas, analizar y sintetizar textos. En relación al conocimiento sociológico de los alumnos que participaron en nuestra investigación, es importante destacar que su contacto con él era reciente y además limitado, porque la mayoría de ellos nunca antes habían accedido a dicho tipo de conocimiento. A esto se agrega que el dictado de Sociología Jurídica se realiza dentro de un *curriculum* de colección (lo cual tiene fuertes implicancias)<sup>1</sup> y durante un tiempo relativamente breve, en comparación con el que se otorga a las materias de dogmática jurídica.

Ante tales condiciones, es de esperar que el alumno ponga de manifiesto habilidades desarrolladas y conocimientos adquiridos en experiencias de aprendizaje anteriores y que, a la vez, experimente dificultades para incorporar una perspectiva ajena y aun contradictoria con su formación anterior (como es la sociológica). A partir de lo que ha sido observado en nuestros estudios anteriores y en la primera parte de este trabajo, es de esperar también que el gran ausente siga siendo el pensamiento crítico. Veamos algunos de los resultados obtenidos:

a) Los estudiantes, en su amplia mayoría, son eficientes cuando identifican y describen los puntos centrales de la teoría del autor y de su visión crítica de las disputas y

---

1- Según Bernstein (1977 Vol. 3: 70-84), en el *curriculum* de colección los contenidos pedagógicos de alto status (en este caso, los de las materias de dogmática jurídica) están claramente delimitados y separados unos de otros, lo cual condiciona las relaciones entre docentes y alumnos y la estructura de autoridad. Esta es jerárquica y tiene al docente como figura central (ver Lista y Brigido 2002: 17-19 y 109-113).

---

del papel del Estado con relación a los conflictos entre clases sociales. Así lo expresa una alumna:

"Como lo hace Marx, este autor ubica su análisis dentro del contexto histórico y de las estructuras de poder existentes: habla de seres humanos enraizados histórica y socialmente. Observa la realidad social con una actitud crítica del estado de cosas y centra su interés en la sociedad capitalista y sus consecuencias, señalando que dentro de ésta, cada vez es más visible que la acción social y política del Estado no resuelve ni supera sus contradicciones básicas, siendo la más importante la contradicción entre el capital y el trabajo." (Caso 10)

Tampoco manifiestan mayores dificultades para sintetizar las ideas principales del autor, entre otras, los mecanismos que el Estado utiliza para "dispersar" las contradicciones fundamentales entre capital y trabajo, sin superarlas, lo cual es logrado a través de la reducción parcial de las tensiones sociales. También destacan y describen el método que aquél utiliza en su interpretación y explicación de los hechos,<sup>2</sup> en el que se combina el análisis estructural con el fenomenológico. Esto permite observar la circulación entre estructuras y prácticas sociales y el impacto recíproco y transformador entre ambas. Dice un alumno refiriéndose a cómo el autor analiza los procesos:

"A las estructuras las concibe como dimensiones estáticas y al parecer predominantemente objetivas, mientras que las prácticas sociales son más fluidas y presentan un carácter intersubjetivo. Cada una de ellas debe ser analizada acudiendo a herramientas metodológicas distintas: el análisis estructural y el análisis fenomenológico, que aporta sólo una visión parcial de

---

2- El método del caso ampliado, que opone la generalización por la calidad y ejemplaridad de casos, a la estrategia positivista de generalizar por la cantidad y la uniformidad.

la realidad social. Por eso propone una combinación entre ambos para lo cual introduce el tercer concepto fundamental en su esquema metodológico, al que denomina interfaz." (Caso 12)

b) Asimismo, los estudiantes parecen comprender con claridad similitudes y diferencias entre el caso de Córdoba y los de Recife. Reconocen la pluralidad de actores que intervienen en los conflictos y las variadas relaciones entre ellos e identifican a los grupos que pretenden tener acceso a la vivienda, a los que califican como "carenciados", "marginados", "ocupantes/moradores" y en algunos casos como "invasores" y "usurpadores". Resulta interesante destacar que el término "invasores" se utiliza sólo una vez en el material de lectura provisto a los alumnos y el de "usurpadores" ninguna. Por lo tanto, se infiere que esta calificación es tomada por los alumnos del propio marco conceptual incorporado en su formación previa. Algunos de ellos sobredimensionan y anteponen la usurpación ilegal al conflicto de intereses y derechos. No está ausente en algunos casos el tono despectivo:

"Es como que la masa adquiere mayor poder trabajando en conjunto y con un solo objetivo." (Caso 13)

De igual modo, los estudiantes reconocen y describen las tres etapas de la estrategia jurídico-política puesta de manifiesto en las prácticas de los actores sociales que intervienen en los conflictos: primero, la creación del hecho consumado por los ocupantes/moradores; segundo, la colectivización y politización del conflicto; y tercero, la movilización política de las instituciones jurídicas y el derecho a través de la producción y distribución del "tiempo jurídico", la gestión de las contradicciones entre los momentos individuales y colectivos del conflicto y final-

---

mente, la politización de los contextos o instituciones de decisión.

### *1.2 Disociación entre valores, intereses y derechos*

Si bien en los casos analizados, la tensión entre los derechos a la propiedad de la tierra y a la vivienda es un tema central, en la amplia mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes no se observa un reconocimiento explícito de los intereses y valores que consagra el derecho, sino que aquéllos son tomados por dados. No se detecta reflexión crítica en base a criterios de justicia formal o sustantiva. En general, el derecho a la propiedad, al ser identificado con "lo legal", no es cuestionado por los alumnos, mientras que el derecho a la vivienda, a pesar de su reconocimiento constitucional, tiende a ser relegado a un ámbito periférico en relación al de propiedad. A partir de ello, podemos inferir que la mayoría de los estudiantes concibe implícitamente una "jerarquía de derechos", en la cual unos aparecen como más "fuertes" y relevantes y otros como más "débiles" e irrelevantes. Si bien tal jerarquía surgiría del propio sistema jurídico, el aspecto a resaltar en el discurso de los estudiantes es la marcada tendencia a tomar como dados y aceptar los significados relevantes explícitos e implícitos de los textos jurídicos, tratándolos como hechos, esto es, como datos de la realidad, no como reglas sujetas a discusión y eventualmente a crítica y cambio. En otras palabras, lo que no se exhibe ni se discute es la relación entre el derecho y el poder.

Cuando reflexionan sobre el carácter instrumental del derecho en relación a intereses de clase, se limitan a describir, no a valorar. En su amplia mayoría, los estudian-

tes no se posicionan frente a la tensión y el conflicto de intereses sociales. Esto es especialmente llamativo, dado que tales tensiones constituyen el tema principal que se discute en el material de lectura que se les proveyó para la experiencia.

Un ejemplo de incorporación de una visión típicamente legalista de los conflictos sociales lo observamos en la siguiente opinión de una alumna:

"Los propietarios usan el derecho de manera estricta, tratando de hacer aplicar en sus pretensiones la letra de la normativa legal de manera fría y sin dejar lugar a otro tipo de interpretaciones, con el propósito fundamental de hacer valer de esta manera su derecho de propiedad por sobre las pretensiones sociales de los usurpadores. La estrategia que utilizan para hacer valer sus pretensiones es la de acudir a los Tribunales para que hagan lugar a su derecho de propiedad, es decir, es una estrategia legal.

Por el contrario, los usurpadores hacen una interpretación amplia del derecho de manera que invocando derechos generalmente reconocidos en la mayoría de las constituciones del mundo y en numerosos tratados internacionales, les sea reconocido un derecho de habitación al cual consideran o al menos pretenden que se considere superior al derecho de propiedad privada, utilizando para ello una estrategia político-social, reflejada en estos movimientos populares, los cuales obtienen generalmente una gran difusión, que permite la politización del conflicto.

Existe distinción entre práctica jurídica y política, por cuanto como dijimos anteriormente los propietarios utilizan esta práctica jurídica para que les sean devueltas sus tierras; en cambio los usurpadores antes de utilizar esta práctica, necesitan previamente generar un movimiento político muy fuerte que permita que la sociedad y el derecho cambien para que sus pretensiones sean reconocidas. Pero al no tener la fuerza sufi-

---

ciente para producir cambios sustanciales, al menos funcionan para paralizar momentáneamente los efectos de las pretensiones lícitas de los propietarios.

También hay una distinción entre el uso legal e ilegal del derecho, el primero está dado por las estrategias y las acciones utilizadas por los propietarios para recuperar sus tierras; y el uso ilegal lo encontramos en el accionar de los usurpadores, los cuales tienen como campo de lucha al derecho, pero a través de acciones ilegales, tratando de darle una dimensión sociológica y política a todo el conflicto." (Caso 16)

En el texto anterior la clasificación entre dos "mundos" distintos es muy definida. Por un lado están los propietarios, que realizan la utilización "*estricta*", "*fría*" del derecho, la que, por otra parte, se identifica con su uso correcto, con la "*estrategia legal*", "*lícita*", que aparece representada como única, o al menos privilegiada (acudir a los Tribunales). Por otro lado, están los ocupantes, quienes son definidos como "*usurpadores*", y sus pretensiones como "*sociales*", no como claramente jurídicas. Éstos toman al derecho como "*campo de lucha*", utilizando "*acciones ilegales*", las que aparecen asociadas con lo sociológico y lo político. El derecho a la vivienda es representado como más vago y difuso, reconocido "*en la mayoría de las constituciones del mundo y numerosos tratados internacionales*" (notablemente no se hace mención a su reconocimiento en la Constitución Nacional), como un derecho lejano y externo. En consecuencia, la estrategia de los "*usurpadores*" también es más débil que la de los propietarios, o más forzada, pues necesitan "*hacer una interpretación amplia del derecho*", para lo cual utilizan acciones no legales, sino "*político-sociales*". En este texto que citamos, la jerarquía entre ambos derechos y entre los grupos sociales resulta clara, así como la distinción y separa-

ción entre lo legal y lo político-social. Mientras los propietarios se mueven en el mundo de la legalidad y la legitimidad, los usurpadores lo hacen en el de la ilegalidad, lo político y lo social. Aquéllos disputan legalmente, sin que sus acciones sean vistas como políticas y sociales, mientras que éstos lo hacen socialmente, politizando al derecho. Aun cuando los alumnos no lo expresan de modo manifiesto, la aceptación de la jerarquía de derechos refleja aceptación de la jerarquía de intereses sociales que aquéllos representan, así como de la asimetría entre los actores y clases sociales.

Si bien esta visión legal-formal extrema no está presente con tanta definición y claridad en todos los estudiantes, aparece con distintos matices y en versiones más atenuadas en el razonamiento de muchos de ellos. También es posible encontrar estudiantes que evidencian una mayor aptitud reflexiva, capaces de reconocer el carácter clasista del derecho y la distinta potencialidad que éste tiene para grupos sociales ubicados en distintas posiciones de la escala social. La frase siguiente es un ejemplo de este último tipo de razonamiento poco frecuente, el que revela un mayor grado de complejidad en el uso del derecho:

"En el caso de los propietarios, las respuestas jurídicas existentes para la resolución de estas controversias parecerían actuar expresamente en su favor, por lo que *prima facie*, una interpretación dogmática nos lleva a inclinarnos por su postura en el conflicto, máxime si se tiene en cuenta el rol protagónico del derecho de propiedad en el esquema de los ordenamientos jurídicos modernos. Por esta razón resulta razonable que los dueños de los predios ocupados acudan de inmediato al amparo de las instituciones jurídicas.

El uso que hacen del derecho los moradores es completamente distinto. Para ellos, los argumentos estrictamente jurídicos no tutelan sus pretensiones con la

---

claridad con la que protegen a sus adversarios. De allí que procuren matizar sus posiciones jurídicas con contenidos políticos o sociológicos y que busquen presentarse como un colectivo, como una comunidad, y no enfrenen la situación en forma individual. La acción conjunta fortalece su poder de negociación y le atribuye una importancia social y política que se diluye si cada uno de los afectados encara el conflicto por sí solo [...] El planteo defensivo [de los ocupantes/moradores] no deja de ser jurídico, ya que sus reclamos no carecen de asidero legal (no debe olvidarse que el orden jurídico garantiza constitucionalmente el derecho a la habitación), pero las fronteras entre el derecho y la política no son aquí tan nítidas como en el plan defensivo de los propietarios." (Caso 12)

Cuando son inducidos a reflexionar sobre el vínculo entre el derecho y las prácticas sociales, la reacción estándar y más frecuente de los alumnos consiste en describir los hechos y acontecimientos, adoptando una posición neutra y equidistante con relación a los intereses y valores en juego.

Si bien suelen manifestar comprensión del carácter social de los conflictos y la dificultad de escindir en ellos lo jurídico de lo político, cuando el análisis es espontáneo e independizan su pensamiento del texto analizado, los estudiantes tienden a adoptar una visión legalista de las situaciones conflictivas y se muestran proclives a analizarlas desde la perspectiva del derecho a la propiedad, aunque no necesariamente se ubican en la posición de defender a los propietarios como actores sociales o como clase social. Esta postura aparentemente paradójica nos lleva a reflexionar sobre el tipo de argumento que utilizan para evadir compromisos valorativos sustantivos y explícitos, y adherir a la norma legal. Es decir, ¿cómo razonan para mantener tal postura?

Lo que cuenta y con lo que parecen comprometerse es con lo que el sistema legal consagra y defiende, al menos de modo preponderante. Dicho de otra manera, muestran más compromiso con el derecho de propiedad que con los intereses de los propietarios. Cuando eso ocurre, los ocupantes/moradores son vistos como "usurpadores".

El mismo tipo de 'distanciamiento objetivo' que permite evitar una postura crítica y comprometida se observa en aquellos alumnos que reconocen la falta de equidad económica y la existencia de un "orden social injusto". En estos casos tampoco muestran compromiso valorativo con los intereses de quienes buscan vivienda.

"El propósito de cada uno de los actores es claro, el Estado va a procurar mantener los conflictos en niveles de tensión controlables, los ocupantes buscan denunciar un orden social injusto que niega a la mayoría de la población la garantía constitucional del derecho a la habitación [...]" (Caso 2)

"La lógica subyacente a la defensa jurídica de los ocupantes es la de que sus acciones, inclusive siendo ilegales, son por encima de todo acciones políticas que buscan denunciar un orden social injusto que niega a la mayoría de la población el acceso a la vivienda. La estrategia de los propietarios está fundamentada en la legitimidad de los títulos de propiedad invocados. Se trata de estrategias jurídico-políticas en las cuales los recursos legales se articulan con los recursos ilegales [...]" (Caso 7)

"La cuestión de cómo [el derecho] es utilizado por los actores sociales dependerá de la posición desde la que lo analicemos. Los moradores, en principio, organizan su defensa dentro del marco y lenguaje jurídicos, sin embargo, buscan politizar al máximo el ambiente de discusión y argumentación con el propósito de denunciar un estado de cosas injusto, todo lo cual deja entre-

---

ver la función simbólica e ideológica que el derecho cumple dentro de las sociedades modernas." (Caso 15)

Es interesante observar que las situaciones injustas son vistas como externas al derecho; son "sociales", propias del "estado de cosas", en última instancia se ven como hechos, sin que se repare en el papel que el derecho juega en la reproducción de lo que ellos mismos califican como injusto. Aun cuando admiten y destacan la centralidad del derecho a la propiedad y la tensión con el derecho a la vivienda, en ningún momento aluden de manera expresa y crítica al carácter clasista del derecho y a la relación que éste tiene con las estructuras sociales y políticas.

En suma, los alumnos describen, más que valoran, e implícitamente adoptan una posición "neutra" y "objetiva". Se refieren a situaciones de hecho, a las que pueden ver como inequitativas e injustas, pero no se posicionan con relación a ellas, sino con relación al derecho y a lo que éste declara y contiene.

### *1.3 Aislamiento y despolitización del derecho*

En numerosos trabajos de los alumnos, el campo jurídico es visto como *campo de lucha política*, aunque esta posibilidad más que asociada a características del derecho es vinculada con las necesidades de encontrar estrategias por parte de aquellos que están en una situación desventajosa (los ocupantes), porque su derecho a la vivienda no está tan fuertemente protegido desde el ordenamiento normativo vigente.

En el contexto de los conflictos analizados, la función del derecho que reconocen con más facilidad es la de

"legitimar situaciones" aun cuando éstas sean contrarias y opuestas.

"[...] La utilización del derecho por ambas partes es absolutamente opuesta, lo que habla a las claras de cómo el mismo puede ser usado operativamente según el uso que se le quiera otorgar." (Caso 11)

Esto llama la atención, especialmente si se tiene en cuenta que en el material teórico que acompañaba los casos de Brasil había suficientes elementos de análisis con relación a las funciones y usos políticos que los actores hacen del derecho.

Si bien los alumnos distinguen los distintos efectos que resultan de elegir estrategias individuales o colectivas en la resolución de los conflictos por parte de los actores que intervienen en los mismos, no lo hacen de manera espontánea, sino sólo cuando se los induce a ello. En términos amplios, sostienen que si el conflicto se mantiene como individual se benefician los propietarios, mientras que si se colectiviza, se benefician los grupos de ocupantes.

"Si se trataran los conflictos como litigios jurídicos individuales, se lograrían rápidamente los objetivos de la parte propietaria, toda vez que en los términos de la ley, la acción judicial deber ser interpuesta contra cada uno de los invasores. De esta forma y probando la propietaria su calidad de tal, el proceso judicial sería extremadamente rápido, obteniendo una sentencia satisfactoria para sus intereses [...]. En cambio, si se los trata como conflictos colectivos, [...] la colectivización del conflicto permite controlar todo el subsecuente desarrollo del mismo, dando al conflicto características de tipo social, permitiendo así arribar a una negociación con miras a la obtención de un nuevo terreno." (Caso 2)

"Si se tratan los conflictos como litigios jurídicos individuales, implica centrarse sólo en una cuestión de derecho y determinar cuál es el derecho que tiene más

---

peso en el ordenamiento jurídico, que en estos casos será determinar la supremacía del derecho de propiedad o del derecho de habitación, y así cada persona (usurpador) tendrá un derecho de habitación más débil que el de propiedad de la empresa sobre la tierra y será más fácil para la empresa lograr la exclusión de los poseedores de su tierra. Si los conflictos son tratados colectivamente, lo que ocurre es que se sale un poco del campo estrictamente jurídico, para pasar a un campo social, donde quedan al descubierto conflictos sociales y los intereses antagónicos de las clases sociales, y en este campo (que no sólo contempla al derecho sino a toda la realidad, todo el contexto social), la solución va a ser diferente, e incluso contraria a quien tenga el derecho de propiedad." (Caso 3)

"Si se tratase como un litigio jurídico individual, las consecuencias finales serían la expulsión de los ocupantes en el caso de fallar a favor de los propietarios con el consecuente reconocimiento de su derecho de propiedad vulnerado por el accionar de estos últimos. En caso de fallar a favor de los usurpadores, podrían acceder a la propiedad de esos terrenos mediante la interposición de una acción de usucapión [...]. Pero la solución, si se tratase como un conflicto colectivo implicaría una exigencia para el Estado de adoptar una decisión política que ponga fin al problema de vivienda." (Caso 7)

"Si se tratase el conflicto como litigio jurídico individual se acentuarían las diferencias entre las partes, teniendo los ocupantes una menor posibilidad de defensa, de reconocimiento de sus derechos, ya que el peso del derecho de propiedad sería más evidente y el supuesto derecho del ocupante más desdibujado. Se estaría cubriendo el conflicto latente de clases con intereses antagónicos. Si se lo trata como conflicto colectivo, se pondría en evidencia lo que en el plano sociológico y político surge como evidente, que es el mencionado conflicto entre dos clases con intereses que se contraponen. En el primer caso, el uso jurídico hace referencia a los mecanismos que el derecho reconoce a las personas para hacer valer sus derechos e intereses, sujeto a formas y requisitos establecidos en él. En el segundo caso, hace referencia al hecho de

fundamentar las distintas posiciones de las partes, como conjuntos de personas con iguales intereses, buscando un apoyo que sea más fuerte y sólido para lograr un reconocimiento o resolución favorable a su situación." (Caso 8)

"El tratamiento de los conflictos como litigios individuales beneficiaría, en principio, a los propietarios, ya que atomizaría el poder colectivo de negociación de los vecinos, quienes, dado el sitio privilegiado que ocupa el derecho de propiedad en el sistema jurídico, tendrían magras posibilidades de imponer su posición en juicio. En este caso, el derecho funciona como un mecanismo de resolución de controversias privadas planteadas entre particulares. Por el contrario, las posibilidades de éxito de los ocupantes son sensiblemente mayores si actúan coordinadamente de manera grupal, como una unidad de decisión y de acción. El derecho viene a cumplir en este supuesto una tarea distinta. Servirá como marco de negociación y junto con el poder político, procurará canalizar el diálogo entre dos sectores de la sociedad circunstancialmente enfrentados. El uso del derecho como un instrumento prácticamente ejecutivo, que caracteriza la presentación del hecho como un litigio entre particulares, al colectivizarse el conflicto, se convierte en un medio para llegar a un acuerdo entre dos centros sociales y políticos distintos." (Caso 12)

Finalmente, un alumno, en un texto más extenso aunque muy elocuente, manifiesta con claridad las distintas consecuencias que acarrea el uso de estrategias diferentes por parte de los actores sociales.

"Si se tratan los conflictos como litigios jurídicos individuales entre los propietarios y cada uno de los ocupantes, la primera consecuencia es que en la solución prevalecerá en forma determinante el orden jurídico en toda su expresión, asegurando casi de antemano la protección del derecho de propiedad por sobre la garantía constitucional del derecho a la habitación, teniendo en cuenta que desde una visión estrictamente legal, la situación jurídica de los ocu-

pantes es, de entrada, muy frágil y vulnerable. Ahora, también es importante tener presente que la individualización del conflicto (como proceso jurídico) puede ser utilizada como táctica en beneficio de los moradores al negarse a ser identificados.

En cambio, la colectivización del conflicto favorece los intereses de las clases populares que pretenden someter las estructuras normativas e institucionales de la legalidad patrimonialista a una fuerte presión, con miras a que el Estado priorice la garantía constitucional del derecho a la habitación, al reconocer un estado de cosas injusto.

Por lo tanto, la importancia de ver a estos conflictos como colectivos, da lugar a que la dimensión jurídica no sea ya tan determinante en la solución a la que se arriba y por el contrario, admite una influencia importante de la dimensión política y social, al dejar en evidencia que en el fondo estos conflictos involucran clases sociales con intereses contrapuestos.

En consecuencia, en la primera alternativa se hace alusión a 'lo jurídico' identificándolo con el texto legal, con una perspectiva netamente positivista, por lo cual la relación entre derecho y sociedad es por demás simplista.

En cambio, en la segunda alternativa, al hablar de 'lo jurídico', se hace referencia al derecho, pero como ley (texto legal), como doctrina, como jurisprudencia y también en todo lo que hace al contexto. Entonces, en este último caso, la relación entre las dos dimensiones no va a ser tan simple debido a la fluidez de lo jurídico." (Caso 15)

Podemos apreciar que los alumnos admiten la tensión existente entre distintos derechos reconocidos por un mismo sistema jurídico, sin que ello genere mayores reflexiones, tanto en torno a la solución jurídica que se puede ofrecer a través de la interpretación doctrinaria, cuanto al postulado de unidad y sistematicidad de dicho sistema.

La reflexión surge cuando es inducida por los profesores y piensan en términos de las estrategias utilizadas por distintos actores sociales en conflictos concretos. Es entonces cuando reconocen el uso manipulador del derecho, así como la combinación de prácticas legales e ilegales, formales e informales, con el propósito de volcar las decisiones judiciales en su favor.

"La estrategia es siempre manipular el derecho para satisfacer intereses, y en este juego parecería no haber diferencia entre el uso legal e ilegal del derecho, es decir, no se excluye que en la lucha legal se usen ocasionalmente procesos ilegales, como los que hace el Estado cuando establece una cosa y hace otra [...] por ello podría decir que las prácticas jurídicas son un instrumento de las prácticas políticas, es decir, muchas veces, se politiza lo jurídico para lograr beneficios políticos." (Caso 3)

Identifican lo jurídico con lo legal, entendiendo por tal, tanto la normativa vigente como las prácticas judiciales asociadas a la aplicación del derecho procesal. Por otro lado, los alumnos establecen una clara separación entre el derecho (lo jurídico) y los hechos, preservando así el carácter *sui generis* de aquél, sin advertir su raíz social y política. La disputa social por el derecho no sería jurídica en sentido estricto. La estrategia de colectivizar los conflictos es juzgada como obstáculo para el "normal" desarrollo del proceso judicial y de la inmediata eficacia de los textos legales que, según lo sostienen, consagra la supremacía del derecho a la propiedad por sobre el derecho a la vivienda. La individualización del conflicto es vista, en cambio, como un recurso en función del "normal" desenvolvimiento del proceso judicial. Si bien los alumnos reconocen la fuerza y consecuencias del individualismo jurídico como estrategia, no discuten ni argumentan sobre el modelo jurídico que lo consagra.

---

Éste ha sido incorporado como una regla y forma parte del código que el alumno utiliza para ver la realidad, por lo cual opera de manera más latente que manifiesta.

#### *1.4 Escisión y distanciamiento como estrategia de neutralización*

Con relación a los temas anteriores, las respuestas de los alumnos se mantienen muy "apegadas" al material analizado, lo cual es de esperar dado que en su amplia mayoría están más alertas y preocupados por la evaluación que el profesor hará de su aprendizaje, que por el aprendizaje en sí mismo. En consecuencia, se muestran más proclives a satisfacer lo que ellos interpretan que son las expectativas y puntos de vista del docente, que a manifestar sus propias opiniones y reflexiones. Como lo observamos con anterioridad, ésta es una regla que los alumnos tienen incorporada. Por otra parte, como ya hemos dicho, los estudiantes no se encuentran muy familiarizados con el discurso sociológico y menos aún con una perspectiva crítica, lo cual los induce a mantenerse "cercaños" a los textos que analizan. En este proceso de constante ajuste al discurso del docente y al material de estudio cumplen con las consignas y con ello obtienen cierto grado de seguridad y certeza.

A pesar de trabajar un material potencialmente apto para desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico y de ser inducidos a hacerlo por parte del docente a través de las guías orientadoras, los estudiantes se muestran cautelosos, poco confiados y no se incorporan al debate. Tienden a mantenerse en el plano de la legalidad o retornan a él si eventualmente se alejan en su discurso, manifestando de este modo otra regla que tiene mucha fortaleza: la que afir-

ma el predominio del derecho. La incorporación de mensajes "diferentes" y "extraños" al discurso jurídico resulta dificultosa por parte de los alumnos, lo cual es coherente con el *curriculum* de colección especializado que prima en la enseñanza jurídica, y dentro de él, la supremacía de la visión formalista. Esta combinación tiene como consecuencia el aislamiento entre contenidos y la coexistencia de un mensaje dominante con mensajes alternativos que no se articulan y que permanecen separados. Los estudiantes "circulan" a través de ellos, pero no los incorporan ni los relacionan con los conocimientos jurídicos propiamente dichos. Como es de esperar, el discurso de los alumnos refleja el modelo y los contenidos a los que están expuestos con mayor frecuencia, caracterizado por su coherencia y homogeneidad. La irrupción de otros discursos y mensajes dentro de este proceso de socialización es poco eficaz en la mayoría de los alumnos, quienes han adquirido la destreza de neutralizar los mensajes "anómalos", los que introducen "ruido" y provocan "disrupción". En suma, el discurso jurídico de los alumnos se manifiesta así como objetivo, como un discurso cerrado e inaccesible.

### *1.5 La autorreflexión*

Cuando los alumnos son inducidos a reflexionar críticamente sobre sus respuestas a los casos estudiados, comparando las dadas antes de la incorporación de un marco teórico sociológico con las posteriores, se muestran capaces de identificar los conocimientos y habilidades presentes y ausentes en su discurso original y arriesgan algunas interpretaciones sobre sus causas.

### a) *Lo pensable*

La visión crítica de los alumnos sobre los textos que ellos mismos produjeron espontáneamente al enfrentarse a los casos sin otro bagaje interpretativo que el provisto por su aprendizaje previo, les permite detectar los conocimientos y habilidades que portan y poseen. Al hacerlo definen lo que es jurídicamente *pensable* (Bernstein 1990: 103 y ss), lo cual, como veremos, coincide con lo que hemos detectado en el discurso pedagógico de los docentes (Lista y Brigido 2002: 262-266). La versión de los estudiantes es sensiblemente más simple y menos elaborada que la de éstos pero, a grandes rasgos, constituye su réplica.

En su casi totalidad, los alumnos reconocen y admiten que al enfrentarse en una primera instancia con los casos conflictivos responden con planteos y una perspectiva limitados o reducidos a "lo jurídico", entendiendo por tal el análisis que prioriza y/o se agota en el encuadre normativo de las situaciones de hecho. Hay quienes califican estas posturas propias como "automáticas", "insuficientes", "simples" o "muy chicas" marcando su inadecuación como propuestas de solución.

"Mi experiencia personal, cuando me enfrenté con la primera parte del trabajo, fue la de encuadrar automáticamente el caso que elegí en la norma legal y a partir de ahí elaborar toda una estrategia de solución basada pura y exclusivamente en la aplicación de dichas normas." (Caso 2)

"Creo que centré mi atención sólo en buscar la solución del conflicto dentro del marco de las normas del ordenamiento jurídico en su conjunto. Además, cuando analicé cuáles eran los intereses que tenían las partes también me concentré en verlos sólo como intere-

ses jurídicamente protegidos, siendo esto insuficiente." (Caso 10)

"Me limité a considerar cada caso como un mero conflicto jurídico en el que simplemente estaban en juego intereses contrapuestos y normas jurídicas, y que sólo bastaba conceder protección a aquel interés que estuviese jurídicamente tutelado y fundado en normas jurídicas que prevalecieran en el caso concreto." (Caso 11)

Algunos destacan, asimismo, que inicialmente visualizaron a los conflictos como confrontaciones individuales, con una marcada predisposición a reducir las estrategias de resolución de los mismos a la contienda judicial.

"En mis respuestas dadas en la primera parte del trabajo está ausente la dimensión social del problema, ya que me centré únicamente en un conflicto jurídico de individuos, desconociendo la implicancia social del mismo." (Caso 3)

"El conflicto ha sido analizado desde una perspectiva individual, abarcando sólo a las partes involucradas, sin ponderar el impacto social del conflicto. En virtud de éste último era necesaria la inclusión del Estado, para dar una solución definitiva al problema de habitación, que surja a partir de una actitud política de éste." (Caso 7)

"Se le dio una solución como conflicto individual, que si bien fue equitativa, no estuvo presente la etapa de negociación prejudicial con organismos gubernamentales, estatales y religiosos. Tampoco hubo un planteo desde el punto de vista social, humano y político, haciendo depender el derecho de los ocupantes de un pronunciamiento legal a su favor." (Caso 8)

En síntesis, instados a emitir opinión frente a conflictos socio-jurídicos, la reacción espontánea y primaria de los alumnos consiste en recurrir a los textos legales y traducir las situaciones fácticas a situaciones jurídicas, utili-

---

zando las reglas del discurso pedagógico dominante, adquiridas de manera consistente y continuada durante el proceso de aprendizaje.

Si bien admiten que la postura inicial adoptada y las soluciones propuestas son "simples" y poco amplias o insuficientes, los alumnos no expresan críticas de fondo al modelo jurídico en el que se forman. No se apartan de lo que inicialmente proponen, sino que implícitamente ven la posibilidad de su mejoramiento, incorporando elementos o aspectos omitidos anteriormente.

### *b) Lo impensable*

Recordemos que para Bernstein (1990: 103 y ss.) el conocimiento 'impensable' es la contracara del conocimiento válido, legítimo y aceptable. Por su posibilidad de volverse 'pensable' es fuente de cambio y lugar de encuentro entre el orden y el desorden, la coherencia y la incoherencia, entre lo que es y lo que puede ser (Bernstein 1990: 105). El mantenimiento de una brecha entre lo (jurídicamente) 'pensable' e 'impensable' es, por lo tanto, fundamental y el control de la misma, estratégico.

De ahí que resulte interesante observar aquellos elementos que los alumnos ignoraron u omitieron –por estar ausentes del discurso pedagógico de los docentes–, aquellos en los que han sido entrenados en 'no pensar'. Estas son ausencias y omisiones que ellos mismos descubren, tras haber sido inducidos a reflexionar con la mediación del discurso crítico de la sociología.

Dos son las conclusiones más destacadas a las que arriban los alumnos, las que si bien pueden resultar obvias, tienen el valor de haber sido el resultado de un proceso reflexivo autocrítico, al que no están habituados. Estas omisiones son simétricas a las presencias antes señaladas.

En primer lugar, los alumnos resaltan que en una primera instancia desconocieron el carácter social y político de las situaciones conflictivas estudiadas y la complejidad que se deriva de ello, a pesar de que contaban con información fáctica al respecto. En particular, expresan no haber reparado en la diversidad de actores sociales, los que son definidos como "partes" de un conflicto jurídico. Estas debilidades interpretativas que detectan serían resultado de la carencia de formación teórica suficiente.

"Considero que al momento de resolver los casos estuvieron ausentes ciertas dimensiones muy importantes, máxime tratándose de conflictos inmersos en un contexto netamente social, donde habrían sido útiles otras perspectivas sociológicas, que dieran lugar a una solución negociada entre las partes y más satisfactorias de sus intereses." (Caso 2)

"En mis respuestas dadas en la primera parte del trabajo está ausente la dimensión social del problema." (Caso 3)

"Están ausentes en la estrategia anteriormente planteada para la resolución del conflicto, el recurrir a entidades ajenas a la estructura judicial para obtener una solución al conflicto, sean estas dependientes del Estado en cualquiera de sus tres niveles (nacional, provincial y municipal), o entidades no dependientes de él como las organizaciones no gubernamentales." (Caso 7)

"En las situaciones reales no sólo se recurre a la aplicación del derecho por vía judicial, a diferencia de lo

---

que fue mi propuesta en la primera parte del trabajo, sino que también se utilizan otros instrumentos y mecanismos: instancias de conversación y negociación; instancias policiales y político-administrativas; intervención de organizaciones no gubernamentales, agrupaciones, incluso de la Iglesia; intervención del Estado, no sólo el Poder Judicial, sino además el Ejecutivo y el Legislativo (poder político); organización comunitaria, realización de asambleas, manifestaciones públicas, creación de asociaciones o comisiones representativas; utilización de los medios de comunicación social, despertar de la opinión pública e instauración del debate en la sociedad. Estas alternativas estuvieron ausentes en mi propuesta de solución del conflicto, pues creo que tuve una visión muy estrecha de las situaciones planteadas, a la hora de buscar una salida satisfactoria para las mismas." (Caso 11)

En segundo lugar, tras una reflexión crítica, los estudiantes observan que las estrategias de solución del conflicto inicialmente planteadas son igualmente limitadas e insuficientes, por haber estado reducidas a la vía judicial litigiosa. En un segundo momento, ampliando su visión, reconocen la posibilidad de desarrollar estrategias de negociación judicial y extrajudicial y recursos alternativos de resolución de conflictos.

"En la solución que ensayé en la primera parte no planteé la posibilidad de recurrir a un medio alternativo para resolver el conflicto, en el sentido de buscar llegar a un acuerdo y resolver el conflicto a través de instancias de conversaciones y negociaciones para acercar a las partes, que sean sustitutivos de un posible o futuro litigio y opcionales para las partes en conflicto; aunque sí diseñé la posibilidad de recurrir a instituciones del Estado para reclamar el cumplimiento de las prestaciones que le corresponden, establecidas en la Constitución tanto nacional como provincial, principalmente que asista a las familias sin recursos para facilitar su acceso a la vivienda propia." (Caso 10)

"Las dimensiones ausentes son los modos alternativos de solución de conflictos (negociaciones, conversaciones, carta compromiso) y la participación del Estado. Estas soluciones no se habían tenido en cuenta para resolver el caso práctico anterior, por no manejar el real valor del derecho de propiedad y la gran importancia que tiene el Estado en la solución pacífica de los conflictos, sin llegar a medidas extremas." (Caso 17)

En suma, en un primer momento los alumnos adoptaron una visión reduccionista de los conflictos, que les impidió percibir e identificar la complejidad del fenómeno, así como la posibilidad de abordar los problemas usando otras estrategias y prácticas diversas y complementarias a las judiciales.

### *c) Las causas*

Los alumnos coinciden ampliamente en cuanto al origen de su propio discurso jurídico: lo atribuyen a la formación que reciben, a la que califican de "exclusivamente jurídica", "normativa", "positivista", "técnica" y "teórica", "con fuerte predominio del modelo de consenso", "que aísla el derecho de lo social". Todo ello conduciría a que incorporen una visión limitada o estrecha de la realidad e imaginen alternativas de solución exclusivamente centradas en la ley, poco complejas e igualmente limitadas. Aunque no lo expresan explícitamente, esta visión reduciría el realismo y eficacia de sus propuestas.

Resulta interesante observar que en ningún caso los alumnos atribuyen las debilidades que encuentran en sus respuestas a aspectos personales, ni a su propia responsabilidad, tales como son, por ejemplo, la falta de cuestionamiento frente al modelo al que están expuestos, la falta de

---

estudio, la ausencia de aptitudes para la reflexión crítica o simplemente a problemas de comprensión, para citar solamente algunos.

"[la dimensión social y otras perspectivas] creo que estuvieron ausentes por la formación exclusivamente jurídica que he recibido en esta Facultad, por no haber tenido en cinco años de carrera, prácticamente contacto con la realidad, ya que el plan de estudio cuenta con materias netamente teóricas y no permite al alumno que no tiene posibilidades de adquirir experiencia fuera de la Facultad, obtenerla, aprender de ella y considerar otras perspectivas fundamentales a la hora de resolver un conflicto." (Caso 2)

"En mis respuestas dadas en la primera parte del trabajo estuvo ausente la dimensión social del problema, ya que me centré únicamente en un conflicto jurídico de individuos, desconociendo la implicancia social del mismo y esto se debe al tipo de formación positivista que nos da la Facultad, mientras que deberíamos tener una formación más amplia, para poder comprender mejor los conflictos y lograr soluciones más justas." (Caso 3)

"Si en la primera parte se escaparon algunas dimensiones jurídicas, políticas, sociales y económicas es debido a que el perfil de enseñanza en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales está muy demarcado en lo normativo y en cada materia, sobre todo las legislativas [sic], se da una enseñanza muy técnica, que no nos permite ver las demás dimensiones que influyen en el campo del derecho." (Caso 4)

"Coincido con lo que hemos conversado; que venimos formados con un fuerte predominio del modelo de consenso y desde el modelo de ciencia positivista y prestando menos importancia a la faz crítica del quehacer teórico." (Caso 10)

"Ahora resulta clara la estrechez de la visión de la situación que manteníamos en aquel entonces [se refiere a la primera etapa del análisis de los casos]. Creo que esta parcialidad se debe a una tendencia a

absolutizar y aislar los asuntos vinculados con el derecho, separándolo de otras dimensiones que operan, en algunos casos incluso con más fuerza que la jurídica, en la producción de los hechos que interesan al derecho. Esta falla es tal vez educativa. Se enseña generalmente a solucionar los casos recurriendo a las fuentes del derecho, sin la consideración de otros aspectos relevantes a los fines de resolver situaciones problemáticas." (Caso 12)

"Desde primer año me vienen enseñando la sistematización de los códigos, artículos y más artículos, pero en la práctica, la verdad es que estoy muy flojo y pienso que eso va a ser un obstáculo en cuanto a mi futuro en el ejercicio de la profesión." (Caso 13)

"Yo creo que esto ha sido así porque estamos condicionados por un pensamiento meramente jurídico de los conflictos y nos encerramos muchas veces en los textos normativos, dejando de lado el uso tan importante que se puede hacer de las estrategias sociales, que van evolucionando y mucho, a medida que transcurre el tiempo." (Caso 16)

"La ausencia de otras dimensiones en la solución que se había diseñado en la primera parte del trabajo, se debe a la falta de manejo de casos reales y del derecho en general (lo que nos limita a aplicar normas solamente). Creo que esa falta de experiencia surge de que no se sabe emplear acciones ilegales (sic) para potenciar la eficacia de las acciones legales, como por ejemplo una resistencia pacífica-activa y movilización política del derecho." (Caso 34)

"Nos centramos en una visión estrictamente legalista, parcializada, de subsunción de la situación fáctica en alguno de los preceptos normativos contenidos en el ordenamiento jurídico, sin incluir en el análisis importantes factores socio-políticos..." (Caso 38)

"En la primera parte del trabajo, nosotros no diseñamos estrategias de solución, sino que fundamentamos nuestra postura frente al derecho como si nos encontráramos directamente en la etapa de los alegatos. [...] frente a un problema concreto nace de nuestro interior

---

el abogado litigante que automáticamente se coloca en una postura y la defiende a ultranza, sin poder apreciar globalmente el conflicto, detectando posibles soluciones alternativa." (Caso 56)

"Me centré en el plano estrictamente positivo, codificado, lo cual no es del todo reprochable, puesto que desde el comienzo de nuestra carrera nos enseñan que, ante un conflicto, la solución debe buscarse en los códigos o leyes complementarias. Es por ello que a la hora de dar soluciones en la práctica –que es donde debemos demostrar la eficacia de los conocimientos adquiridos– nos resulta muy difícil salir del ámbito de la estricta legalidad." (Caso 65)

"El porqué de esta reacción personal de contestar desde un punto de vista extremadamente jurídico, al ser consultado en la primera parte, por una estrategia de solución, lo atribuyo a dos razones: en primer lugar, como es una cuestión práctica, realmente no sabía cómo encarar la situación, dado que la Facultad de Derecho no nos brinda una instrucción amplia en este aspecto; por otra parte, consideré que por estar en una Facultad de Derecho, debía contestar desde un punto de vista jurídico." (Caso 66)

El descontento de los alumnos con el proceso educativo no lleva implícitos replanteos de fondo sobre el discurso jurídico al que están expuestos. Las críticas son consistentemente dirigidas hacia algunos rasgos de la enseñanza que reciben, aunque no efectúan demandas de cambios sustantivos. Simplemente se excusan o justifican por lo que juzgan insuficiente en sus propias propuestas, pero no reclaman un cambio de modelo pedagógico.

### *CONCLUSIONES*

Tras lo expuesto, no resulta novedoso reiterar que la concepción que los estudiantes tienen del derecho y la utilización que hacen de él corresponden a los estándares más

habituales de una formación positivista y formalista. Lo nuevo, aunque no sorprendente dado el carácter hegemónico de ese modelo, es el arraigo que observamos de tales postulados, si nos atenemos a las dificultades que tienen los estudiantes para "ver" y "acceder" a la realidad de otro modo y lo eficientes que se muestran en la "traducción" de lo fáctico a lo normativo.

Al verse confrontados con análisis que exceden lo jurídico en sentido estricto, orientados hacia la reflexión crítica, amplían su visión respecto a cómo reaccionan inicialmente, antes de ser expuestos a este tipo de material. Sin embargo, en la amplia mayoría de los estudiantes observados, esta ampliación es momentánea y superficial, por no ser consistente con la socialización previamente recibida. En particular, se muestran renuentes a adoptar posiciones críticas, actitud coherente con la ausencia de este tipo de contenidos en la enseñanza que reciben y con la falta de entrenamiento reflexivo orientado al desarrollo de tal tipo de destreza. El postulado que proclama la autonomía del derecho se sigue presentando con fuerza, y podríamos decir con más fuerza, ya que subsiste aun cuando se incorporan al análisis elementos fácticos e interpretativos que generalmente no son tenidos en cuenta en el estudio tradicional del derecho, en particular como contenido de materias de dogmática jurídica.

En general, a los alumnos les resulta difícil articular y combinar lo jurídico en sentido estricto –lo normativo (el texto)– con el contexto político y social, más allá de que logren reconocer la influencia que tienen los factores y procesos sociales en los conflictos jurídicos y de que admitan la insuficiencia del análisis puramente normativo para resolverlos.

---

En el tratamiento de los casos, tienden a separar el texto jurídico de su práctica y a dar por supuesto que puede ser utilizado en forma neutra. Ello fortalece la posibilidad de definir al derecho como autónomo, al independizar lo que el texto jurídico "dice", de lo que "se hace" con él, dado que cuando el derecho se pone en movimiento surgen las anomalías y las 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. Esto, a la vez, favorece la utilización instrumental del derecho para la satisfacción de diversos intereses, aun contrapuestos.

Puede inferirse que lo extralegal y el desarrollo de habilidades críticas frente a los fenómenos jurídicos, están en gran medida ausentes de los intereses cognitivos de los estudiantes; son ajenos a su "vocación" y a lo que ellos definen como pertinente para el ejercicio profesional, que aparece como el gran determinante de sus estudios. Esto no deja de ser llamativo en un campo profesional que tiene como problemática central a la justicia.

Volviendo a nuestra cita de Durkheim, sólo a través de una acción coherente, regular y duradera se logra una disposición general del espíritu y de la voluntad que permite ver las cosas bajo una luz determinada. En un contexto institucional como el analizado, la eficacia resocializadora de discursos alternativos al jurídico en sentido estricto, entre los que se cuenta el sociológico, aparece sumamente condicionada. En todo caso, tal resocialización permitiría ampliar los horizontes de la reflexión conciente y autoconciente en aquellos alumnos que acceden a la Carrera de

Abogacía ya provistos de una "predisposición general del espíritu y de la voluntad", sensibilizados ante el carácter social del derecho, preocupados por contribuir al logro de la justicia en términos sustantivos y no sólo formales y dispuestos a tomar los fenómenos jurídicos como objetos de conocimiento para desentrañar sus complejidades y no sólo a utilizar el derecho con fines exclusivamente instrumentales en el ejercicio de habilidades técnicas.

## BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1998). "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo" en *Revista Colombiana de Educación*. Nº 15, Bogotá, 45-71.

\_\_\_\_\_ (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata).

\_\_\_\_\_ (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Barcelona, El Roure).

\_\_\_\_\_ (1977). *Towards a theory of educational transmissions. Class, codes and control*. Vol. 3 (Londres, Routledge and Kegan Paul).

\_\_\_\_\_ (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" en Michael F. Young (comp.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (Londres, Collier-Macmillan Publishers), 47-69.

Bobbio, Norberto (1993). *El Positivismo Jurídico* (Madrid, Debate).

Bourdieu, Pierre (2000). "Elementos para una sociología del campo jurídico" en Pierre Bourdieu y Gunther Teubner, *La fuerza del derecho* (Bogotá, Ediciones Uniandes), 156-220.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona, Laia).

Díaz V., Mario (1985). "Introducción al estudio de Bernstein". *Revista Colombiana de Educación*, Nº 15, Bogotá.

---

Durkheim, Emile (1992). *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (Madrid, Ediciones de la Piqueta).

\_\_\_\_\_ (1974). *Educación y sociología* (Buenos Aires, Shapire Editor SRL).

Lista, Carlos A. y Ana María Brigido (2002). *La formación de la conciencia jurídica y la enseñanza del derecho* (Córdoba, Sima).

Lista, Carlos A. y Silvana Begala (2002). "*La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante.*" Ponencia presentada en el III Congreso de Sociología Jurídica. Buenos Aires.

Lista, Carlos A. (1998). *El proceso socializador de los profesionales del derecho: análisis de los objetivos de la enseñanza*. Informe de investigación presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (subsidio 05/D143). Inédito.

Santos, Boaventura de Souza (1991). *Estado, Derecho y Luchas Sociales* (Bogotá: ILSA), 97-118.



---

## CONCLUSIONES

Durkheim afirmaba hace más de cien años, en un contexto de profundos cambios sociales y conflictos entre las naciones, que si la reflexión sociológica tiene alguna razón de ser, ésta es contribuir a la identificación y comprensión de los mecanismos que subyacen en la vida social y, por lo tanto, a la configuración de la conciencia subjetiva de las personas. A través de esto, esos mecanismos se constituyen en los responsables de la definición del orden social.

No es casual que Durkheim haya dedicado gran parte de su trabajo intelectual a estudiar el fenómeno educativo; en realidad, su preocupación por la educación atraviesa toda su obra. Él atribuía a la educación un papel de primer orden en la reproducción del orden social, pero también en las posibilidades de transformarlo. En línea con esta idea, nuestro equipo se abocó, durante varios años, al análisis del proceso educativo de las carreras de abogacía. Sabemos que los abogados, debido al contenido disciplinar en el que son formados, a la actividad profesional que desarrollan, a la vinculación de ésta con el campo del poder y el control social, y también por la diversidad de espacios en los que se requiere su intervención, se constituyen en actores claves a la hora de pensar en las posibilidades de operar un cambio en las normas que regulan la vida colectiva, que apunte a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

A lo largo de esta obra abordamos un aspecto particular del proceso de socialización de los estudiantes de abogacía, con la idea de aproximarnos a aquello que quisimos reflejar en el título de nuestro trabajo, es decir, la metamorfosis que se produce en los alumnos de la carrera como

consecuencia de su exposición "regular, sistemática y duradera" a un conjunto de experiencias de aprendizaje derivadas de prácticas y discursos con características muy particulares. Éstas características son las que garantizan la singular eficacia de la agencia de socialización para conformar la identidad profesional del abogado.

Aunque en cada capítulo hemos consignado una serie de conclusiones parciales, nos interesa recuperar aquí, a modo de síntesis, las ideas centrales contenidas en ellas y el nexo que las une. Debemos recordar que, si bien cada contribución aborda un tema diferente, todas están relacionadas y utilizan el mismo marco teórico, por lo cual conforman una unidad. Es importante recordar que este libro es resultado de un programa de investigación de largo alcance sobre las profesiones jurídicas en general y el proceso de socialización profesional del abogado en particular, que el equipo ha desarrollado durante varios años.<sup>1</sup>

Tal como quedó explicitado en el primer capítulo de esta obra, el marco teórico que sirvió de base y orientó nuestra indagación surge de la expresión más actual del pensamiento clásico en sociología de la educación. Desde nuestro punto de vista, la teoría del código educativo de Basil Bernstein y las ideas de Bourdieu sobre el sistema educativo, que hemos tomado como punto de referencia para el análisis, representan de manera genuina ese pensamiento. Ambas perspectivas nos permitieron abordar en forma integral el fenómeno de la socialización para el ejercicio de una profesión cuyo impacto, en la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto, es incuestionable. La

---

1- En la Introducción figura una referencia completa sobre esta investigación.

---

razón de esto es simple de comprender: las profesiones jurídicas, en general, y la abogacía en particular, se vinculan de manera directa con el campo del control social y con la distribución del poder en la sociedad. Este solo hecho las convierte en un tema privilegiado para el análisis sociológico.

En el segundo capítulo, orientado a desentrañar la experiencia de los estudiantes durante su paso por la carrera, Adriana Tessio logra su propósito apoyándose en el concepto de 'código' de Bernstein. La socialización de los estudiantes de derecho se lleva a cabo en el contexto de un 'código educativo' con características muy definidas y claramente diferentes del código predominante en otras carreras de la Universidad. Ese código, que se pone de manifiesto en los contenidos que se transmiten y en todas las prácticas vigentes en la institución (de organización, de transmisión y de evaluación), tiene una influencia decisiva en la conformación de la identidad subjetiva de los futuros abogados.

La autora de este capítulo concluye que la socialización que se cumple en la Carrera de Abogacía no constituye un proceso homogéneo. Si bien el descubrimiento del código institucional resulta de la experiencia individual y, en consecuencia, del ritmo propio de cada estudiante, la amplia mayoría de éstos culmina reconociendo, incorporando y, finalmente, actuando los que son considerados como significados institucionales relevantes. En otros términos, se verifica una adaptación paulatina a las reglas y los significados que, mediante los contenidos instruccionales y las prácticas cotidianas, se transmiten en la carrera. Esto se pone de manifiesto en las diferentes maneras en que los estudiantes se posicionan frente a la carrera y en la concepción de su futura profesión. No viene al caso detallarlas aquí

nuevamente, solo nos interesa destacar algunos aspectos de ese posicionamiento que nos parecen particularmente relevantes. Entre otras cosas se observa, el gradual abandono, por parte de los estudiantes, de algunas concepciones e ideales que sostenían, al momento de su ingreso a la carrera, respecto de lo que para ellos significaba ser abogado y que los llevaron a elegirla. Poco a poco, van dejando de lado sus ideales de cambiar el *statu quo* y contribuir, mediante su profesión, a la construcción de una sociedad más justa. En algún momento de su carrera se produce un quiebre en el anhelo de alcanzar una formación que permita un desempeño profesional ligado al servicio hacia los demás y a la justicia. El ideal de trabajar por los demás y las preocupaciones éticas en el ejercicio de la profesión, son decisiones que quedan circunscriptas al ámbito de las opciones personales y, según lo manifiestan los alumnos, dependen casi exclusivamente de la formación recibida en la familia.

Estos hallazgos nos plantean, al menos, dos interrogantes. En nuestra investigación trabajamos con muestras de alumnos que se encuentran avanzados en el cursado de las carreras (los suficientemente socializados) y no con los de los cursos iniciales, entre los cuales las tasas de abandono son altas. En consecuencia, cabe preguntarnos si un discurso pedagógico como el analizado, que predispone al estudiante a la adquisición de una racionalidad fuertemente instrumental y avalorativa y a la aceptación del *statu quo*, constituiría un condicionamiento que favorece el abandono de la carrera por quienes se resisten a ese mensaje pedagógico y, en consecuencia, a tal cambio. Otra pregunta cuya respuesta queda pendiente es: ¿qué reglas y significados instruccionales hacen que los alumnos adopten el discurso dominantes y acepten renunciar o relegar valores propios?

---

Dicho de otro modo, ¿qué los lleva a someterse a la violencia simbólica que la institución ejerce sobre ellos a través de la autoridad pedagógica? Estos interrogantes sugieren posibles líneas de investigación futuras.

Otra cuestión importante que surge del análisis tiene que ver con la forma en que el carácter masivo de la carrera influye en la conformación de la subjetividad del estudiante de abogacía. La combinación de una matrícula abultada con una modalidad de cursado relativamente poco exigente favorece el desarrollo de actitudes y comportamientos individualistas y competitivos entre los alumnos, que se correlaciona con un débil compromiso con el aprendizaje.

También resultan relevantes los aspectos organizativos de la carrera, que constituyen el contexto en que se produce la transmisión de la enseñanza y resultan cruciales, toda vez que determinan las reglas de orden de la institución. La existencia de un marco normativo aparentemente rígido, que regula el funcionamiento de la institución y, en especial, el cursado de la carrera, no impide la instalación de ciertas conductas que, en la práctica, implican una violación de las normas establecidas, pero resultan funcionales a los intereses o los objetivos de los diferentes actores institucionales, no solo de los alumnos. Se genera así una suerte de anomia institucional que, en el caso de los estudiantes, tiene consecuencias importantes: entre otras, descubrir la forma de ir avanzando en la carrera sin sostener un compromiso genuino con el aprendizaje de aquellos contenidos instruccionales (conocimientos, habilidades y destrezas propios del "orden instrumental", en términos de Bernstein) que resultan fundamentales para el ejercicio de la profesión. Pareciera que, en alguna medida, "la Carrera de

Abogacía estaría promoviendo una identidad estudiantil poco comprometida, individualista y evasora del saber".

El tema que abordamos en el capítulo III ayuda a interpretar mejor la problemática a la que aludíamos en los párrafos anteriores. Allí, Ana María Brigido intenta dar cuenta de cuál es la percepción que tienen los alumnos de las reglas del orden social propias de la Facultad en la que cursan sus estudios. La importancia de estas reglas (explícitas e implícitas) radica en que son ellas las que definen las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza. Postulamos, a título de hipótesis, que "si bien la formación técnica (orden 'instrumental'), que reciben los alumnos para su futuro desempeño profesional, presenta puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas, que definen de manera clara su identidad como futuros abogados. Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la Facultad es muy fuerte y su acción, notablemente eficaz".

Se podría decir que lo característico del proceso de socialización en la Facultad de Derecho es la conjunción de una formación fuertemente orientada al ejercicio de la profesión, aunque técnicamente débil, a juzgar por la valoración que de ella hacen los alumnos, con un sistema de relaciones (orden "expresivo") predominantemente vertical y distante, tanto entre profesores y alumnos, como entre los propios alumnos. Esto explicaría, en alguna medida, el distanciamiento del estudiante respecto del fenómeno jurídico en sí mismo y el escaso desarrollo de habilidades reflexivas y autorreflexivas, algo que se proyecta más tarde en el ejercicio concreto de la profesión, según hemos podido comprobar en otras etapas de nuestra investigación. Mientras

cursan la carrera, la crítica de los estudiantes acerca de aquellas prácticas institucionales que ellos consideran arbitrarias, injustas o improcedentes, está motivada por intereses meramente instrumentales, de carácter inmediato (se trata de prácticas que les impiden alcanzar sus objetivos y hacerlo rápidamente); no se fundan en una consideración más profunda de lo que significa el fenómeno jurídico para la vida de las personas y de la función que está llamado a cumplir el profesional del derecho en la sociedad. En otras palabras, no cuestionan el modelo jurídico que transmite el "discurso pedagógico" de la Facultad y que fundamenta el ejercicio de la profesión.

Tampoco se advierte que reflexionen respecto de las bases valorativas que sustentan al derecho, o sobre las consecuencias éticas de las prácticas que se fundan en él, lo cual sería consecuencia de haber interiorizado la neutralidad ideológica que se atribuye al derecho, a los profesores y a las carreras de abogacía en general. Esta "indiferencia ética" es coherente con el alejamiento de valores de justicia y servicio, destacado con anterioridad. Lo dicho no implica que los docentes se planteen, como objetivo de su tarea, lograr esos resultados; es algo que se produce de manera incidental, a través de las prácticas cotidianas en la institución, muchas de las cuales están lejos de ser concientes y programadas. La efectividad de las prácticas para producir dichos resultados reside, precisamente, en que su acción es latente, están a tal punto naturalizadas, que se vuelve muy difícil la posibilidad de una reflexión sistemática sobre ellas. En esto radica la base del proceso de reproducción que inevitablemente se opera en las instituciones educativas; todos los actores institucionales son socializados de manera semejante, de modo que el círculo resulta difícil de romper.

En la perspectiva de los alumnos, pareciera que la idea de ser un abogado o comportarse como tal, no se asocia demasiado con el desarrollo de aptitudes profesionales, ya que la mayoría de los estudiantes admite desconocer el *know how* de la profesión. A partir de sus expresiones, es posible inferir que, cuando hablan de 'comportarse como abogados', hacen menos referencia a la adquisición y utilización de un saber especializado, que al manejo de maneras de actuar y comunicarse ajustadas a reglas estéticas y códigos rituales preestablecidos.

A pesar de objetar la calidad de la formación técnica que reciben, el cuerpo de profesores tiene para los alumnos una relevancia particular. Esto constituye un indicador importante de que, durante la carrera, se verifica un ejercicio efectivo de lo que Bourdieu denomina 'autoridad pedagógica'. Este hecho también ayuda a explicar la eficacia de la institución educativa que estamos analizando en la reproducción del discurso jurídico dominante.

Los alumnos se convierten finalmente en agentes de reproducción, no sólo del discurso hegemónico, sino también de una manera de practicar la profesión, ya que son socializados en un marco de relaciones sociales y de contenidos instruccionales que se caracteriza por estar fuertemente pautado por el poder profesional. Desarrollan un tipo de identidad profesional que se distingue por reunir, entre otros atributos, un importante grado de adaptabilidad a las reglas de juego vigentes y cierta tendencia a mantener relaciones jerárquicas y a aceptar que la noción de justicia no es central como concepto guía, como tampoco lo son la reflexión, la autocrítica y el cuestionamiento a las prácticas profesionales y sus resultados. Tal como se dan las cosas en

---

el campo del ejercicio profesional, no es razonable esperar que los egresados de la carrera sean sometidos a un intenso proceso resocializador que revierta los resultados producidos por la institución educativa. Por ello, resulta plausible postular, a título de hipótesis, que el proceso de socialización del que fueron objeto en la institución educativa tiene una proyección reproductiva del orden social vigente en el campo profesional.

Para completar lo desarrollado en los capítulos anteriores y con el fin de identificar de manera completa el 'código del conocimiento educativo' en el que es socializado el alumno de abogacía, Carlos Lista y Silvana Begala se ocupan, en los dos capítulos finales, de profundizar en las características del discurso jurídico dominante en la institución y en la forma en que los profesores lo transmiten a sus alumnos. Con esto intentan demostrar las razones que explican la notable eficacia de ese discurso en la conformación de la conciencia subjetiva de los futuros abogados, o sea, las razones más profundas e invisibles de la metamorfosis mencionada en el título de nuestro libro. Dicho en otros términos, conocer las notas distintivas del discurso dominante y el carácter de la relación pedagógica que se establece entre docentes y estudiantes al momento de ser transmitido, ayuda a explicar los efectos que produce ese discurso a nivel de la conciencia subjetiva de sus destinatarios y la eficacia de la agencia de socialización en su reproducción.

Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que se trata de un proceso de socialización profesional enmarcado, por una parte, en una concepción particular del derecho, conformada por un mensaje homogéneo, coherente y sin fisuras; y por otra, desarrollado en el con-

texto de una relación pedagógica signada por la presencia de un alumno que se limita a recibir el mensaje y un docente cuyo principal objetivo parece ser que el estudiante conozca fundamentalmente las normas y los procedimientos jurídicos, sin atender demasiado al desarrollo de las habilidades y destrezas que exige la profesión. Menos aún se proponen inculcar en los alumnos una actitud crítica frente al derecho y tampoco procuran estimular en ellos la capacidad de reflexión y autorreflexión.

En el curso de nuestra investigación pudimos observar la solidez, tanto del mensaje como de sus efectos en el alumno, lo cual asegura en gran medida su reproducción. La consistencia en las posturas que adoptan los estudiantes cuando se los enfrenta con debates jurídicos donde se dirimen conflictos sociales reales, es una muestra clara de la forma en que el discurso ha penetrado en ellos. Como el alumno es expuesto, durante toda la carrera, a un discurso y a un conjunto de prácticas que forman parte de la cultura institucional de la agencia educativa, ese discurso se 'hace cuerpo' en los estudiantes, constituyéndose en un '*habitus* secundario', como diría Bourdieu. Como todo *habitus*, tiende a perpetuarse bajo la forma de disposiciones interiores duraderas y transferibles, que llevan a los agentes a posicionarse de determinada manera frente a la realidad. Por ello, más allá de las críticas que hacen a los aspectos instruccionales de la enseñanza jurídica que reciben en la Facultad, los alumnos hacen suyo el discurso hegemónico en la institución y actúan en consecuencia. Esto implica que se fue operando en ellos, de manera solapada, silenciosa y sostenida, una suerte de metamorfosis, dando lugar a un tipo de conciencia subjetiva especializada, con características propias. Algunos de los principales rasgos de esa

---

conciencia son los siguientes: está centrada en el formalismo jurídico, revela una notable indiferencia respecto de las consecuencias que la aplicación del derecho produce en la realidad y manifiesta un escaso interés por la satisfacción del bien y del interés colectivo.

Tal como expresamos con anterioridad (capítulo IV, p. 159), en términos generales, el perfil del alumno medio de abogacía se ajusta al del abogado independiente, "que enfatiza la controversia, que tiende a ver la realidad polarizada en intereses y, más específicamente, en titularidades de derechos", ignorando las contradicciones sociales. En el común de los casos, se muestran indiferentes o carecen de aptitudes para evaluar y prever críticamente los posibles efectos sociales y políticos de las medidas que se adoptan para poner fin a un litigio.

La fuerza del modelo del discurso jurídico dominante en la institución y su arraigo en la conciencia de los estudiantes se pone de manifiesto cuando éstos son expuestos a un discurso diferente, como es el que provee la sociología jurídica, y sobre todo si está centrado en la perspectiva de la sociología crítica. Por su misma naturaleza, este discurso pone en cuestión, de manera radical, los postulados centrales del discurso en el que fueron socializados los estudiantes. Ante el contacto con esta visión discrepante de las cosas, los alumnos reconocen las limitaciones que derivan de sostener una mirada unidimensional y reduccionista del derecho, pero esta ampliación de la mirada es momentánea y superficial, porque no es consistente con la socialización recibida previamente.

Su actitud renuente a adoptar posiciones críticas y reflexivas es coherente con el tipo de contenidos de la ense-

ñanza que reciben. El postulado que proclama la autonomía del derecho se sigue presentando con fuerza, y quizá con más fuerza, ya que subsiste aun cuando se incorporan al análisis elementos fácticos e interpretativos que generalmente no son tenidos en cuenta en el estudio tradicional del derecho, en particular en las materias en las que predominan contenidos de dogmática jurídica. En general, a los alumnos les resulta difícil articular y combinar lo jurídico en sentido estricto –lo normativo (el texto)– con el contexto político y social, más allá de que logran reconocer la influencia que tienen los factores y procesos sociales en los conflictos jurídicos y de que admitan la insuficiencia del análisis puramente normativo para resolverlos.

Reiteramos lo ya afirmado: más allá de las críticas dirigidas a la formación jurídica que proveen las carreras de abogacía, su impacto en la construcción de formas especializadas de pensar, actuar y ver el mundo es altamente eficaz. Si bien muchos aspectos referidos a qué, cuánto y cómo se enseña pueden ser objetados desde el punto de vista pedagógico, político y aun profesional, la estabilidad y consistencia del discurso y de las prácticas de enseñanza tienden, de manera típica, a producir un fuerte impacto a nivel del sujeto, dotándolo de rasgos, profesionales y personales, claros y definidos.

Esta transformación se cumple a través de un sostenido y prolongado proceso iniciático, en el que el alumno abandona paulatinamente su condición de lego, para adquirir conocimientos, actitudes y posturas propias de quienes hacen de la abogacía su profesión. Se lleva a cabo, entonces, una verdadera metamorfosis, en la cual el alumno transita por etapas sucesivas y distintas formas y estados. En

---

este camino, se incorporan conocimientos y se adquieren habilidades, a la vez que, paralelamente, se pierden, inhiben o dejan de lado otros.

En síntesis, a lo largo de este libro, dedicado a analizar la acción socializadora del discurso pedagógico jurídico dominante a nivel de los sujetos socializados, hemos tratado de mostrar los mecanismos que operan en el interior de la agencia educativa y explican, en parte, esa suerte de metamorfosis que se produce en los alumnos de la carrera. Cabe agregar algo que no mencionamos antes: si tal desarrollo es posible y si los resultados, al menos desde cierto punto de vista, son eficaces, es porque cuentan con la aquiescencia de quienes, en el vínculo pedagógico, ocupan la posición de estudiantes. Sin un significativo grado de aceptación de las condiciones de enseñanza por parte de la amplia mayoría de ellos, la realidad observada en las carreras de abogacía sería muy diferente.

Obviamente, no todos aquellos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico culminan con igual grado de satisfacción con la carrera, ni todos se sienten igualmente atraídos por las distintas formas de ejercicio profesional. Ni la socialización es siempre exitosa, ni sus resultados necesariamente homogéneos, pues diversos factores suelen intervenir para que eso no suceda, bien sea porque "el mensaje socializador puede ser incoherente, inconsistente y/o contradictorio", bien sea porque la exposición al mismo puede ser breve o débil, o bien porque el receptor del mensaje puede resistirlo, rechazarlo o redefinirlo, "filtrándolo" de diversa manera y con distinta intensidad (Lista y Brigido 2002: 251).

En consecuencia, no todos los estudiantes completan la metamorfosis con igual grado de adecuación y aceptación del discurso jurídico dominante. En todo proceso socializador siempre caben los matices y aun lo que, desde el punto de vista convencional y dominante, es considerado como anómalo.

Entre los estudiantes pueden encontrarse aquellos que, de una u otra manera, resisten subjetiva y aun objetivamente a la formación jurídica tradicional de corte legalista; que, a partir de posturas críticas, se plantean interrogantes frente a la normatividad y a los hechos que ésta intenta regular, y que objetan la formación dogmática y el reduccionismo que limita los fenómenos jurídicos a la ley vigente. Son ellos agentes potenciales de cambio, quienes, para ser realistas, si persisten en mantenerse activos en el campo jurídico, en algún momento y más todavía en momentos sucesivos, habrán de enfrentar los interrogantes que nosotros mismos nos planteamos y con los que queremos cerrar este libro.

¿Cuán posible es el cambio del discurso jurídico que prevalece en las carreras de abogacía?; ¿cuáles son las prácticas institucionales (de organización, transmisión y evaluación) que podrían resultar más eficaces para canalizar el nuevo discurso?; ¿cuáles son las vías alternativas a dicho discurso, que vayan más allá de su mejoramiento y perfeccionamiento y se orienten a su transformación?; ¿cuáles serían los objetivos que dirijan tales cambios? En particular, ¿qué espacio existe para que discursos jurídicos y prácticas pedagógicas alternativos adquieran mayor relevancia en el contexto de la formación profesional de los abogados?; ¿cuáles serían las mejores estrategias para

---

lograrlo?; ¿son posibles otros procesos de metamorfosis que tengan como resultado una conciencia jurídica diferente, y aun contradictoria, a la que prevalece en el campo del derecho y la justicia?

La teoría y los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que la transformación alternativa al modelo jurídico y pedagógico dominante y convencional no resulta posible sólo a través de cambios curriculares y pedagógicos, dado que, como lo hipotetizamos, "ello depende de las condiciones de producción y reproducción del campo jurídico (externo al sistema educativo)", que "constituye un espacio social de disputa entre los agentes por la apropiación del derecho a 'nombrar' el derecho" (Lista y Brigido 2002: 35).

Con frecuencia, los analistas de la educación jurídica ponen la atención en aspectos institucionales de la enseñanza jurídica y, al hacerlo, tienden a enfatizar elementos estructurales (la división del trabajo, el *currículum*, la evaluación, etc.), con lo cual el estudiante pierde visibilidad y protagonismo. Cuando es traído a consideración, tiende a ser percibido como un actor pasivo, esto es, como mero receptor, en el marco de un proceso al que se siente ajeno. Más aún, el discurso de los propios estudiantes suele reproducir esta imagen y reiterar las quejas que refuerzan la representación del "alumno-víctima".

La búsqueda de respuestas a los interrogantes que nos hemos planteado nos remite a la tensión existente en torno a la brecha entre lo que es jurídicamente 'pensable' e 'impensable', y a la reflexión profunda sobre la profesión y sobre los roles del abogado en la sociedad contemporánea.

Una actitud crítica frente a estos temas contribuiría a quebrar la inercia institucional en la que habitualmente se produce la metamorfosis que tiene al abogado como producto final. En esta tarea de comprensión de-constructiva, la participación autoconciente, creativa y reflexiva de docentes y alumnos se torna indispensable.

Con esta obra nos propusimos arrojar una mirada diferente a la habitual sobre la formación del abogado. Si bien adoptamos una visión crítica, que es inherente a la perspectiva sociológica, quisiéramos que sirva para estimular, en los responsables de la formación de los futuros abogados, una reflexión profunda sobre sus prácticas y las consecuencias de sus prácticas. La experiencia nos indica que este no es un resultado fácil de lograr. Los docentes tienden a naturalizar sus prácticas, lo cual constituye un verdadero obstáculo a la hora de tener que actuar reflexivamente sobre ellas. Sin embargo, estamos convencidos de que el esfuerzo tiene sentido. Si este trabajo aporta algunos elementos para pensar y encarar de una manera distinta la formación de los futuros abogados, en buena hora. Si no contribuye a lograr este objetivo ambicioso, nos conformamos con dejar planteada una cuestión que, desde nuestro punto de vista, es crucial: la necesidad de pensar en una carrera de abogacía que trabaje para que sus egresados sean verdaderos agentes de la justicia, y no se conviertan en meros operadores o administradores de la justicia.







Este libro se terminó de imprimir en Hispania Editorial en el mes de diciembre de 2009, en calle Santa Rosa 1789 - Dpto. 3 - B° Alberdi - C.P.: X5003CEC - Tel.: (0351) 4805175 - Córdoba, Argentina.

La socialización de los  
estudiantes de abogacía

## Crónica de una metamorfosis

¿De qué manera la exposición regular, sistemática y duradera de los alumnos de abogacía al discurso pedagógico dominante modela su conciencia e identidad profesionales? ¿Cuál es su impacto a nivel de la subjetividad de quienes en el futuro se desempeñarán como abogados? Estos son los interrogantes centrales que los autores intentan responder a partir de datos obtenidos utilizando distintas técnicas aplicadas a diversas muestras de alumnos de abogacía.

Este libro es resultado de un programa de investigación sobre educación jurídica desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba. Da continuidad y de algún modo completa una obra anterior *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, que recibió el Primer Premio al mejor Libro de Educación de edición 2002 de la Fundación El Libro de Argentina.

Combinando elementos teóricos de la sociología jurídica y de la educación, en especial las ideas de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu, los distintos capítulos dan cuenta del particular carácter reproductivo de la enseñanza jurídica y de su resultado: el proceso de metamorfosis del alumno. Entre los rasgos sobresalientes del efecto socializador se destaca el predominio de una racionalidad fuertemente instrumental y de un discurso de poder que predispone al abogado al ejercicio del control social. Los autores advierten que el carácter hegemónico del modelo dominante constituye un obstáculo para una transformación significativa de la enseñanza jurídica.



ISBN 978-987-25091-3-2



9 789872 509132

**Hispania**  
Editorial