Nombre y Apellido: PEZZETTA, Silvina
Afiliación institucional: Doctoranda de la Facultad de Derecho de la U.N.R., JTP de Filosofía del Derecho, becaria del Conicet
Correo electrónico:
Propuesta temática: Eje 8: Conocimientos y Saberes

Algunas cuestiones sobre la socialización en la Facultad de Derecho de la UNR

Introducción

La presente comunicación tiene por finalidad mostrar los resultados de una toma de datos intencional y preliminar, que tuvo como objetivo un primer ingreso al campo de estudio. Los datos tomados, si bien pertenecen al período de prueba[1] de los instrumentos de recolección, son relevantes en cuanto demuestran de manera cabal la fuerte impronta que deja en los estudiantes de Derecho la formación que reciben en la institución. Esto aún cuando el período es significativamente corto: se trata de un cuestionario respondido por estudiantes de primer año. A su vez, estos mismos datos son comparados con los obtenidos de un grupo de estudiantes que están en el tramo final de la carrera, observándose algunas diferencias que no se esperaban encontrar dado que se trata de estudiantes que han transitado ya gran parte de sus estudios. Precisamente este tipo de "hallazgos" son los que nos sensibilizan y nos permiten mantenernos abiertos para realizar una investigación que triangulará metodologías. Lo que es más, intentamos cumplir con una de las tareas de la sociología: desnaturalizar lo social, en este caso desnaturalizar las prácticas pedagógicas jurídicas.

Dos son las teorías principales que sirven de referencia para enmarcar la investigación doctoral de la que es parte este pequeño *ensayo*. Por un lado, la Teoría Trialista del Mundo Jurídico[2]. A través de su visión integrativista, que comprende dentro del fenómeno jurídico las dimensiones sociológica, normológica y axiológica, nos abre la posibilidad de considerar legítimo este tipo de estudios dentro de la tradicional tarea de la dogmática jurídica, entendida ésta como "la" Ciencia Jurídica. Por el otro, la interpretación de los datos se ha realizado

---

[1] ECHEVERRÍA, Hugo Darío, *Los diseños de investigación y su implementación en Educación,* Rosario, Homo Sapiens, 2005, págs. 93 y ss.
[2] Sobre la teoría trialista se puede ver: GOLDSCHMIDT, Werner*, Introducción Filosófica al Derecho*, 5ª ed. ampliada, Bs. As., Desalma.

teniendo en cuenta la teoría de Basil Bernstein sobre la práctica pedagógica y sus implicancias a nivel de la conciencia, en este caso la conciencia jurídica.

En cuanto a la metodología, este trabajo no llega a ser un exponente de la triangulación que nos proponemos realizar en la tesis. Más bien, podría clasificarse en la modesta categoría que señala Klimovsky como explicación conceptual o pseudo-explicación. Ésta es una forma de encuadrar un fenómeno o datos determinados en categorías o teorías determinadas[3].

1- Breves consideraciones sobre las teorías que forman parte del marco teórico de la investigación: la Teoría Trialista del Mundo Jurídico

En cuanto a la definición del objeto Derecho, seguiremos la de Teoría Trialista del Mundo Jurídico elaborada por el profesor Werner Goldschmidt. La Teoría Trialista del Derecho ofrece una visión pluridimensional del mundo jurídico.

Sus orígenes se encuentran tanto en Alemania como en Francia en el siglo XIX. En Alemania, Emilio Lask, discípulo de Rickert, es quien por primera vez habla de la estructura tridimensional del mundo jurídico. Kantorowicz, más tarde, acuña el término trialismo[4]. Gény es en Francia quien diferencia las tres dimensiones. Expresa la urgencia de tomar en consideración lo dado (la realidad social), lo construido (la norma) y el Derecho Natural (la justicia). Señala Goldschmidt que, a pesar de que son muchos los juristas que reconocen la triple composición del fenómeno jurídico, esto no basta para que las tres dimensiones se integren para constituir una teoría. Para ello, utiliza como marco filosófico el realismo genético. A partir de esta concepción, entonces, considera que cuando hablamos de Derecho nos encontramos con las conductas sociales (dimensión social), las normas (dimensión normológica) y las valoraciones (dimensión dikelógica), tanto de las conductas como de las normas[5].

---

[3] KLIMOVSKY, Gregorio e HIDALGO, Cecilia, *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*, 3ª ed., Bs. As., AZ, págs. 64 y ss.

[4] La Teoría Trialista, que incorpora los valores, lo hace de una forma peculiar y original, que la distingue de las posturas iusnaturalistas. Esto gracias a la incorporación de las ideas de la teoría de los valores del neokantismo de Baden. Para entender estas diferencias se puede ver: TORRES MARTINEZ, Carlos de la, *La recepcion de la filosofía de los valores en la filosofía del Derecho,* en htpp//:www.bibliojurídica.org., (20-06-07).

[5] Ver GOLDSCHMIDT, op. cit., págs.17 y ss.

La dimensión sociológica constituye el objeto de la Jurística Sociológica. Su función consiste en la búsqueda de las categorías sociales que son susceptibles de ser valoradas por la justicia como valor, valga la redundancia. Trabaja con el concepto de *adjudicación de potencia o impotencia*, es decir, de todo lo que favorece o perjudica al ser y la vida. A su vez, la *adjudicación* puede ser hecha por un repartidor concreto, con lo que será, entonces, un *reparto*. O puede tratarse de una adjudicación que no tenga repartidores identificables (por tratarse de la *naturaleza, las influencias humanas difusas o el azar)*, con lo que estaremos frente a una simple *distribución*. Las adjudicaciones que interesan al mundo jurídico son aquellas que son susceptibles de ser valoradas por la justicia.

La Jurística Normológica se ocupa de las normas, es decir, *de la captación lógica y neutral de los repartos proyectados*. Por esto mismo, el objeto de esta área es ideal, en contraposición al objeto real con que cuenta la Jurística Sociológica. El concepto de norma es central en el estudio de la dimensión normológica.

Por último, la Jurística Dikelógica se ocupa de la justicia, a la que considera un ente ideal valorativo absoluto. La Jurística Dikelógica se divide en dos: la Axiología Dikelógica: estudia la estructura formal de la justicia, y la Axiosofía Dikelógica: encargada del estudio de los tres despliegues del valor justicia y de su contenido.

A esta brevísima descripción de la teoría trialista clásica, corresponde agregar la visión reformulada del profesor Ciuro Caldani:

El "trialismo" presenta al objeto de la ciencia jurídica como un conjunto de repartos de lo que favorece al ser y la vida ("potencia" e "impotencia"), captados por normas y valorados, los repartos y las normas por la justicia (tal vez, con más precisión, por un complejo de valores culminante en la justicia). Aunque a diferencia de Werner Goldschmidt, el fundador del trialismo, no nos ocupamos de lo que el derecho sea, sino de lo que construimos como tal, consideramos que la propuesta trialista es satisfactoria de lo que nos interesa tratar con carácter jurídico. Tampoco acompañamos al fundador del trialismo en la afirmación de la objetividad de la justicia, pero proponemos construir un principio supremo

que requiere adjudicar a cada individuo la esfera de libertad necesaria para desarrollarse en plenitud, para hacerse "persona"[6].

Así, el trabajo que realizamos forma parte de lo que Goldschmidt denomina "sociografía jurídica"[7]. Esto es, el estudio de la realidad social de acuerdo a las categorías que ha establecido en su teoría. Pero, debemos aclarar, lo haremos con los cambios necesarios en las premisas sociológicas que combinen con la teoría de la Sociología de la Educación utilizada. Por lo tanto, y a pesar de estos cambios, quedará en pie su definición de lo jurídico como *todo fenómeno susceptible de ser valorado como justo o injusto*.

Desde este punto de partida, luego, podremos entender que la enseñanza jurídica es un "acto jurídico". En otras palabras, y siguiendo la Teoría Trialista del Derecho, podemos decir que la educación es un reparto de potencia y/o impotencia, captado por normas (cuando se trata de educación formal) y susceptible de ser valorado por la justicia.

Sin embargo, no podemos dejar de hacer notar que esta definición será abarcada por una mayor, que tenga en cuenta la influencia de lo macro sobre el proceso de educación jurídica. Lo que, evidentemente, no es tenido en cuenta si se habla de reparto.

En este sentido, como se ha podido advertir, el marco sociológico del jurista alemán es fuertemente individualista y racionalista, en otras palabras, típico del estilo de pensamiento moderno. Ha señalado el profesor Ciuro Caldani, sobre esta dimensión, la insuficiencia de algunas de las categorías utilizadas, sobre todo la categoría de las "influencias humanas difusas", para captar ciertos fenómenos sociales de gran trascendencia. En su Teoría General, las "influencias humanas difusas", carecen prácticamente de valor para entender y manejar el fenómeno jurídico. Entendemos que ya no es posible sostener lo mismo. Hace ya muchas décadas que las teorías sociológicas logran dar cuenta, a través de la elaboración de conceptos pertinentes sobre la influencia estructural, de lo que Goldschmidt incluyó dentro de las *distribuciones*.

Dentro de esta problemática se encuadra la discusión que se da en el campo de la sociología general, en el que se ha discutido largamente sobre la naturaleza de la sociedad.

---

[6] Ver CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Derecho de la Educación*, en Revista *Academia*, Nro. 5, año 3, Buenos Aires, págs. 135 y ss.
[7] GOLDSCHMIDT, *Introducción…,* cit., pág. 45.

Clásicamente, existen dos posturas paradigmáticas: el objetivismo y el subjetivismo. El primero, sostiene que la sociedad consiste en algo más que la suma de sus individuos. De este lado podemos ubicar a Durkheim y Comte. La otra, el subjetivismo, es partidaria de la consideración de la sociedad como producto de la suma de sus miembros sin que esto agregue nada más a la realidad.

Es la postura objetivista la más afín a las explicaciones por la estructura, sin embargo es considerada actualmente una visión reduccionista; lo mismo que la postura contraria. Por tales motivos, los sociólogos contemporáneos han hecho grandes esfuerzos por tratar de superar estos enfoques reduccionistas. Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y el mismo Bernstein, heredero de la tradición durkhemiana, han elaborado teorías en la que dan importancia a los dos puntos de vista en sus estudios[8].

En este trabajo se partirá de la idea de una fuerte influencia de la estructura social sobre el sujeto, tal como lo piensa Bernstein. No obstante esta reformulación, no vemos mayores impedimentos para considerar al objeto Derecho tal como lo hace la Teoría Trialista.

1-1- La Sociología de la Educación de Basil Bernstein

En cuanto a la teoría de Basil Bernstein, ha centrado su esfuerzo en compatibilizar los diferentes niveles: macro, micro y subjetivo. Su intención ha sido tratar de formular un modelo que permita captar como en todos los procesos de transmisión simbólica, la estructura afecta la interacción. Y ésta, finalmente, forma la conciencia del sujeto.

Los planteos teóricos de Bernstein se asientan en diversos conceptos que no explicita de manera clara. En primer lugar, encontramos el de *clase social* que relaciona con la distribución del poder y la división del trabajo en la sociedad. Desde este punto de partida macrosociológico, da origen a su teoría de los *códigos*, que tienen su raíz en las relaciones de clase. Los otros dos conceptos básicos son el de *clasificación* y *enmarcamiento*.

Veamos el primero de ellos: *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.*

[8] En este sentido se puede ver: SAUTU, Ruth, *Todo es teoría,* Bs. As., Ediciones Lumiere, 2003, págs. 95 y ss.

Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo que se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. ...[9]

Cuando el sujeto adquiere o aprende el código, está en condiciones de producir lo que vale como conducta socialmente aceptable. Éste determina lo que uno piensa, el modo de ser y cómo se ocupa el lugar en el que se está. Actúan como principios de selección y combinación. Seleccionan e integran *significados relevantes, formas de realización de esos significados y contextos evocadores*. Estos tres conceptos refieren al nivel micro interaccional. Pero tienen su traducción a nivel macro institucional, allí son, respectivamente: *prácticas discursivas, prácticas de transmisión y prácticas de organización.* Por último, y en el afán por encontrar la integración de lo macro con lo subjetivo, produce una nueva transformación de tales conceptos en cuanto comportamiento de los sujetos. Por eso, los significados relevantes se convierten en *orientaciones hacia los significados*, los contextos evocadores en *prácticas de interacción especializadas* y las formas de realización en *producciones textuales*.

Cuando Bernstein refiere a la clasificación, el segundo de sus conceptos rectores, lo hace tomando prestado de la teoría de Durkheim su tesis sobre la división del trabajo en la sociedad, lo que vincula con el *poder*. Este poder es el que determina categorías y los límites entre ellas. La clasificación es una función del poder al momento de determinar categorías. Vemos, entonces, la relación entre clasificación y poder. Las clasificaciones (que pueden serlo de instituciones, asignaturas, agentes, agencias y discursos, entre otros) pueden ser fuertes o débiles. La primera significa una delimitación absoluta entre categorías, que no pueden ser confundidas. La segunda implica límites difusos y categorías menos especializadas que en el primer caso.

En relación al *enmarcamiento*, éste tiene su origen en el interaccionismo simbólico. Se vincula con el *control*, tal como la clasificación lo hace con el poder. *El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes"*[10]. El enmarcamiento significa saber quien pone las reglas de control de la comunicación, lo que

[9] Citado por LISTA y BRÍGIDO, en *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica,* Córdoba, Sima, 2002, pág. 6.
[10] BERNSTEIN, Basil, citado por LISTA y BRÍGIDO, *La enseñanza…*, cit., pág. 12-3.

debe ser aprendido para poder operar dentro de éste. Lo mismo que con el código, las reglas del enmarcamiento no se explicitan, hay que deducirlas. Quien lo hace correctamente pueden producir el texto adecuado porque domina la regla de realización. De esta forma, entonces, el sujeto entra en posesión del *mensaje* legítimo y puede realizar la *v*oz en ese contexto determinado[11]. El enmarcamiento puede ser fuerte o débil. Sí es lo primero, entonces el control estará claramente en posesión del que transmite el mensaje. Sí es lo segundo, este control se transfiere al receptor del mismo.

En la relación pedagógica, que es la que importa en este caso, es relevante saber quién ejerce el control sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios del conocimiento que será adquirido. El enmarcamiento, en las instituciones educativas, regula la *práctica pedagógica*, o sea, el cómo se transmite, mientras que la clasificación regula qué se transmite, es decir, el *currículum*.

1-2- El código de conocimiento educacional

A partir de los conceptos generales anteriores, Bernstein elabora su concepto de código de conocimiento educacional. Éste se compone de tres sistemas de mensajes: el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. Aunque empíricamente formen un todo, se los distingue analíticamente. No obstante, y en cuanto a un todo inseparable, Bernstein trata de demostrar que la organización selectiva (*currículum*), la transmisión (pedagogía) y la evaluación del conocimiento están fuertemente conectadas con los patrones de autoridad y de control social. Por ende, las disputas en torno al currículum son conflictos entre diferentes concepciones de orden social, es decir, en definitiva, tienen un carácter moral.

El currículum es definido por el autor inglés como: *principio por el cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son puestos en una relación especial unos con otros*[12]. Las relaciones entre contenido y tiempo son fundamentales ya que determinan los diferentes tipos de currículum. Por ejemplo, cuando la clasificación de contenidos curriculares es fuerte,

[11] LISTA y BRÍGIDO señalan que se puede asimilar el término voz a status y mensaje a rol, en *La enseñanza…*, cit., pág. 11
[12] BERNSTEIN, citado por LISTA y BRÍGIDO, *La enseñanza…*, cit., pág. 17.

la formación será especializada. Este es el caso de las carreras de Derecho, y de la institución que estudiamos en este caso[13].

Hemos visto que el enmarcamiento es lo que regula la comunicación. Luego, cuando hablamos de pedagogía este concepto adquiere relevancia. En general, y aquí es el caso, cuando la clasificación de contenidos es fuerte, la relación docente-alumno se desarrolla en un enmarcamiento del mismo tipo.

Por último, en la evaluación se combinan el currículum y la pedagogía. En esta instancia los alumnos deben dar cuenta del cumplimiento de los criterios establecidos.

1-3- El dispositivo pedagógico

Al final de su producción teórica, Bernstein elabora su teoría del dispositivo pedagógico. Con ella pretende dar cuenta de *la lógica interna del discurso pedagógico mismo, del mismo modo que el lingüista podría intentar explicar las reglas de ordenamiento interno del lenguaje, su gramática. ....¿cuál es su estructura?...Voy a sugerir que hay tres reglas que constituyen lo que llamaré dispositivo pedagógico. Y que ese dispositivo es medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura*[14].

El dispositivo pedagógico es el conjunto jerárquicamente ordenado de tres reglas: *de distribución, de recontextualización y de evaluación*. Las reglas de distribución, que son sobre las que se constituyen las otras dos, son las que establecen *la relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia. Ahora bien, ¿cómo lo hacen? Básicamente, las reglas distributivas especializan lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros. ...las reglas distributivas constituyen la clasificación entre lo sagrado y lo profano y distribuyen las posibilidades de lo sagrado a un grupo y lo profano a otro*[15].

---

[13] Se puede ver nuestro trabajo sobre *La filosofía y la política en los planes de estudio de las carreras de Abogacía Reflexiones sobre el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la U.N.R.,* publicado en la Revista Telemática de Filosofía del Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid, en…

[14] BERNSTEIN, Basil, *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural,* trad. Martín Bruggendieck, Cristián Cox, Rosita Puga, Rafael Hernández y Marta Marín, Barcelona, El Roure, 1990, págs. 101-2

[15] Íd., pág. 103.

En cuanto a las reglas de recontextualización, éstas están determinadas por las reglas de distribución. En tanto las últimas determinan quien puede transmitir qué, a quién y bajo qué condiciones, están fijando la demarcación interna y externa del *discurso pedagógico*. Y la definición del discurso pedagógico es altamente significativo en este caso. El discurso pedagógico, señala el británico, es un discurso de inserción: un discurso pedagógico es el que inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo. El discurso regulativo domina al instruccional (que es el que crea competencias o habilidades especializadas) porque contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. En suma, el discurso pedagógico no es más que un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición selectiva.

Bernstein da un ejemplo muy ilustrativo de lo que implica su concepto de reglas de distribución y recontextualización, discurso pedagógico, discurso regulativo e instruccional. Un ejemplo que servirá para pensar los datos que a continuación interpretaremos:

Las relaciones sociales y de producción de la física en su campo de producción, allí donde se hace y se cambia la física, son tales que es imposible derivar de ellas la "física" que se enseña en las escuelas. Es imposible, puesto que la física escolar depende de reglas de selección, de reglas de secuencia, reglas de ritmo, ninguna de las cuales puede ser derivada de la lógica de la física, pues son enteramente constituidas por la actividad del campo de recontextualización. Porque, ¿quién decide lo que es la física? Depende de su relación con otros discursos. Y la relación de la física en la reproducción, en la escuela, puede ser muy distinta de la relación de la física respecto de otras disciplinas en el campo de su producción….En este sentido, el discurso regulativo es responsable del orden que es propio de la transmisión de competencias….El principio de recontextualización necesariamente crea sujetos imaginarios, o individuos o discursos imaginarios…por el hecho de poder hacer esto, estos discursos pueden convertirse en el espacio para lo ideológico. Pero, antes que nada, el discurso debe ser hecho imaginario. Las ideologías que el discurso pedagógico transmite depende de muchas cosas;…[16]

[16] Íd., pág. 108-9.

Finalmente, las reglas de evaluación definen la adquisición del discurso pedagógico en un determinado tiempo y espacio (contexto). Son las que provocan que el estudiante o adquirente se posicione de forma diferenciada frente al discurso y la práctica pedagógica legítima.

1-4- La agencia de transmisión

Es común distinguir en sociología general entre niveles micro y macro, los que a su vez pueden utilizarse como explicaciones de los fenómenos sociales. No obstante, Bernstein ha considerado esta dualidad insuficiente para comprender la influencia de la estructura social sobre la conciencia de los sujetos. Por eso mismo estimó necesario introducir un nivel de análisis intermedio entre lo estructural (macro) y la interacción (micro), con los conceptos que se traducen de un nivel a otro, tal como analizáramos en los párrafos anteriores. La agencia de transmisión es este nivel intermedio, el lugar donde se produce la práctica pedagógica. En ésta se reproducen y modifican los códigos.

Pero sus trabajos, y los de sus discípulos, sobre las agencias de transmisión, han sido fundamentalmente utilizados para realizar investigaciones empíricas a nivel primario y secundario. Son pocas las investigaciones que emplean su perspectiva para referirse a la socialización en el marco universitario de grado. En nuestro país, son pioneros en este trabajo los profesores Ana María Brígido y Carlos Lista, quienes llevaron adelante una investigación sobre la formación de la conciencia jurídica en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba[17].

Los resultados de esta investigación, así como lo que se ha escrito en forma de ensayo o de propuesta de reformas, muestran que la formación jurídica, "producen" una clase uniforme de abogado: con perfil profesionalista, portador de una concepción *positivista ingenua*, incapaz, en general, de cuestionar el régimen legal vigente. Asimismo, y a pesar de las diferencias de culturas jurídicas, en Estados Unidos Duncan Kennedy ha escrito su conocido artículo *Educación legal como preparación para la jerarquía*[18], en el que

[17] Se trata de la obra citada, *La enseñanza….*

[18] En Revista *Academia*, Nro. 3, Año 2, Bs. As., págs. 117 y ss.

encontramos enormes similitudes en cuanto al *orden expresivo* de las agencias transmisoras, el currículum, la pedagogía y la evaluación[19].

Una vez que hemos expuesto, de manera acotada, algunos de los elementos centrales de la teoría bernsteniana, estamos en condiciones de pasar a los siguientes puntos: la exposición de los datos y su posterior análisis a la luz de las teorías reseñadas.

2- Los datos

Aunque lo hemos advertido, no está demás volver a señalar que la toma de datos tuvo como finalidad principal hacer un primer ingreso al campo de estudio. Por este motivo, los resultados no pueden considerarse definitivos. Son, simplemente, una forma de empezar a probar las intuiciones y supuestos que animan la elaboración de la tesis.

Por lo demás, la investigación doctoral será mixta en el sentido de triangular la metodología cualitativa con la cuantitativa. En este período, estamos en una instancia preliminar que intenta un acercamiento con una herramienta muy elemental que permite una mirada parcial pero interesante.

2-1- Características de la recolección de datos

Se han tomado datos en dos comisiones seleccionadas intencionalmente por el tiempo de permanencia de los estudiantes en la carrera. Con este objetivo, se tomaron dos muestras en dos grupos distintos. Por un lado, se eligieron estudiantes que están cursando el primer año o Ciclo Básico. Por el otro, se seleccionaron datos de un grupo de estudiantes que ya habían aprobado, como mínimo, las dos terceras partes de la carrera, que son quienes forman parte de la muestra tomada en un curso de *Filosofía del Derecho*.

2-1-2- Características de la recolección de datos en el grupo de estudiantes de primer año

[19] KENNEDY, *The political significance of the structure of the Law School Curriculum,* en http//: www.duncankennedy.net, (15-11-2005).

Los datos correspondientes a una muestra de 49 estudiantes de primer año, fueron recolectados el día 5 de julio del año en curso, en una clase general (que reune a todas las comisiones de la cátedra) de *Introducción al Derecho* de la cátedra a cargo del profesor Ciuro Caldani. Con esto, tenemos que tener en cuenta dos cosas. Primero, que se trata de una muestra que tuvo el alcance de recabar información de estudiantes de diversas comisiones. Sin embargo, todas éstas se dictan en el turno mañana o tarde. Al no haber participado estudiantes que cursan la carrera durante la noche, seguramente el porcentaje de estudiantes que trabajan o tienen más de dieciocho años es mínimo. Segundo, al estar cursando Introducción al Derecho con un enfoque trialista, alguna de las muestras involucran palabras propias de la teoría. Probablemente, de haber tomado la muestra en comisiones que no parten esta teoría, hubiera habido una ausencia de algunos términos específicos y exclusivos de ésta.

En cuanto al tiempo de cursado que transitaron los estudiantes de este grupo, debemos decir que fue *muy corto*. Durante el mes de febrero y la primera quincena de marzo, realizaron el Curso Introductorio y debieron aprobar la evaluación para poder obtener la condición de alumnos regulares. Estos estudiantes han pasado un mes y medio recibiendo clases que se dividieron en tres módulos: *General*, cuyo objetivo es prepararlos en comprensión y análisis de textos, *Derecho Privado* y *Derecho Público*, en el que estudian los contenidos de las materias que componen esas ramas. La evaluación es sobre los contenidos de los tres módulos, y, aunque no es eliminatoria, quienes no la aprobaron no pudieron cursar en condición de regulares el primer año. En tal caso, tienen dos opciones. O rinden libres las materias que comprenden el Ciclo Básico, con lo cual el sólo hecho de inscribirse para rendir les impedirá recursar el el año siguiente el Curso Introductorio. O permanecer inactivos y cursar nuevamente el año siguiente a fin de volver a rendir. Por lo general, los estudiantes que no pasan la evaluación optan por rendir libres. Por lo tanto, los estudiantes que componen la muestra, en su gran mayoría son aquellos que pasaron exitosamente la instancia evaluativa.

Luego del curso de ingreso, y recién el 30 de abril, comenzaron las clases de las cinco materias que componen el primer año (*Derecho Civil I, Introducción al Derecho, Introducción a la Filosofía, Historia del Derecho e Historia Constitucional Argentina*). Por lo tanto, al momento de contestar las preguntas, sólo transcurrieron un período de tres meses y medio aproximadamente. Además, debemos decir que no habían rendido parcial de la materia en cuya clase se tomó la muestra.

En cuanto a la forma en que se solicitó a los estudiantes que participaran contestando las preguntas, debemos decir que el docente a cargo del dictado de la clase es un compañero de la cátedra. Con esto queremos señalar que no hubo inconvenientes para obtener el permiso necesario para interrumpir la clase. El docente me presentó como becaria del CONICET, aunque empleó la palabra "doctora"[20], y explicó brevemente que hacíamos quienes investigamos en Derecho. Luego, pasé a explicarles en que consistía mi trabajo y que era lo que necesitaba que hicieran. A tal fin, dejé claro que no había respuestas correctas o incorrectas, que esto no tenía fines evaluativos ni influía en la nota para la materia *Introducción al Derecho*, que no debían invocar necesariamente una teoría en la respuesta y que, en lo posible, contestaran de forma espontánea. Además, que la encuesta era anónima. Todo lo cual, por lo demás, estaba escrito en el encabezado del pequeño cuestionario. Deliberadamente, fui vestida de una manera muy informal con la finalidad de que no me identificaran con el típico perfil del abogado litigante o funcionario judicial. Para eso, me presenté utilizando un pantalón de *jean*, algo altamente inusual en la vestimenta de los profesores de la Facultad.

Se les hizo dos preguntas: la primera era sobre era su opinión sobre lo que es el Derecho. La segunda, sí la respuesta que daban coincidía con lo que pensaba que era el Derecho antes de ingresar a la carrera.

Los alumnos se mostraron bastante entusiasmados en participar, e incluso contestaban en grupo el cuestionario. Emplearon alrededor de 20 minutos para contestar las preguntas. No hubo nadie que preguntara acerca de la actividad que se proponía.

3- Los resultados

De los 49 estudiantes que respondieron, 39 (79,59%) contestaron a la primera pregunta utilizando en la definición términos que denotan la idea del Derecho aproximada a la del positivismo jurídico. En todos ellos se hacía uso de palabras como *normas, normas jurídicas, reglas, principios, emanadas por autoridad competente, obligatoriedad, sanción, vigencia en espacio y tiempo determinado, Estado y autoridad competente*. Y estas palabras, que

[20] El empleo de este término es corriente y sirve para marcar la diferencia entre "letrados" y "legos". Los estudiantes se dirigen a cualquier abogado, por más joven que sea, con este término si es que dicta alguna materia.

construían una definición casi "escolar" del Derecho se repiten con gran uniformidad y encabezan la definición. A estas respuestas les vamos a asignar la letra A, que implicará la pertenencia al grupo de respuestas *positivistas ingenuas* sobre el Derecho.

A continuación, encontramos un pequeño grupo de estudiantes que consideran al Derecho como una ciencia. Este grupo, que designaremos como B, está compuesto de sólo 3 estudiantes (6,12 %).

Por último, podríamos clasificar el resto de las respuestas en otros dos grupos. El grupo C, que asimila el Derecho a una herramienta social de orden y control (6 estudiantes, (12,24 %), y el grupo D que lo asimila a valores, entre los que se destaca la justicia (2 estudiantes, 4,08 %).

No obstante esta clasificación de las respuestas, podemos agregar que, la muestra también puede ser seccionada entre quienes encuentran relación entre el derecho y algún valor. Sí lo hacemos de esta manera, encontramos que 34 estudiantes encuentran relación entre el Derecho y alguna clase de valores (69,38%).

Por último, en cuanto a la respuesta a la segunda pregunta, sobre si se mantenía o no el concepto de Derecho con el que habían ingresado, 36 estudiantes (73,46%) respondieron afirmativamente. El resto, lo contrario.

3-1- La interpretación de los resultados

De acuerdo a las categorías de análisis de la teoría de Bernstein, podríamos sugerir que estos resultados coinciden con su postura de la fuerte influencia en la formación de la conciencia, en este caso jurídica, que significa el paso por una agencia educativa.

En primer lugar, tomaremos el grupo de respuestas A (*positivismo ingenuo*) para intentar comprender cual es el motivo de semejante uniformidad de términos en las respuestas. Podríamos decir que, el *currículum* de Derecho, que privilegia los contenidos de las materias codificadas –que son mayoría en el Plan de Estudios, obligatorias y las que tienen mayor carga horaria- es uno de los factores que juega a la hora de elaborar una respuesta. El *currículum*, que tiene relación con el poder, es un currículum de colección, que genera un

elevado grado de especialización. Y, si se leen las respuestas, los estudiantes realizan grandes esfuerzos por utilizar palabras técnicas o teóricas recientemente aprendidas. Lo hacen con dificultad y no sin falta de coherencia, pero, evidentemente, el código se adquiere con éxito.

El segundo mensaje, la *pedagogía*, la manera de transmisión, el cómo, también tiene que ver con las respuestas. No al azar el docente ha utilizado el término "doctora" para referirse a mi persona, vocablo que se emplea con frecuencia y sirve de demarcador simbólico entre "legos y letrados". En ese sentido, mi intención fue aparecer lo menos posible "una abogada". Los estudiantes del grupo A se esforzaron por responder de una manera "correcta", algunos intentaron incorporar términos de la teoría trialista, se tomaron su tiempo y participaron de forma entusiasta pero denotando que habían incorporado el enmarcamiento. Y esto tiene que ver con el control, las jerarquías. Nadie se mostró disconforme con la Facultad ni con la enseñanza que recibían, por el contrario, hay efusivas muestras de conformidad con el tipo de formación recibida.

Por último, y aunque esto no fue una *evaluación*, el hecho de que se consultaran entre ellos o elaboraran juntos las respuestas, refuerza las ideas de los párrafos anteriores. Evidentemente, el hecho de contestar preguntas sobre el Derecho no los movilizó en el sentido de poner en crisis lo que aprendieron o lo que pensaban antes de ingresar. Más bien actuaban como que hubiera "un" concepto de Derecho, que es el correcto, y la Facultad es el lugar donde lo aprenden o lo perfeccionan –recordemos que la mayoría expresó que era el mismo concepto con el que ingresó y que además, si no era igual, sólo lo había pulido y complejizado-.

Si la teoría del *dispositivo pedagógico* funciona bien, podemos decir que las *reglas de recontextualización*, que son las que demarcan el *discurso pedagógico*, funcionan efectiva y prolijamente. En este sentido, la definición "escolar" del Derecho del grupo A, nos habla claramente de un *discurso instruccional jurídico* que está sometido absolutamente al regulativo. A tal punto, que estamos llamando positivismo ingenuo a estas respuestas porque no tiene demasiado que ver con el positivismo en ninguno de sus sentidos en el campo de la

producción de la teoría jurídica más especializada[21]. En este sentido, el ejemplo de la física citado es aplicable a nuestro caso.

Las respuestas del grupo B, podemos pensarlas como producto de una confusión lingüística. El Derecho designa tanto a la ciencia que lo estudia como a su objeto, entre otras cosas. Por lo demás, sólo 3 estudiantes afirman esto.

Quizás haya un mayor grado de apertura y menor permeabilidad frente al discurso instruccional dominante entre los estudiantes cuyas respuestas pertenecen al grupo C. Se trata de 6 alumnos que no hacen referencias tautológicas al Derecho como normas jurídicas. Pero para poder estudiar más en profundidad el tema, deberíamos volver sobre los mismos y trabajar en particular con ellos.

Finalmente, el grupo D reúne las respuestas de dos estudiantes que asimilaron completamente Derecho a valores. Esto no se desprende del discurso instruccional dominante ni tampoco es parte de ninguna de las corrientes de pensamiento de las materias de primer año. Por lo tanto, podríamos interpretarlo como producto de una socialización previa muy fuerte, posiblemente religiosa.

Con respecto a la segunda pregunta, es interesante el hecho de que un alto porcentaje conteste que pensaba lo mismo sobre el concepto de Derecho cuando ingresó a la carrera. Dentro de este grupo, algunos señalan que pensaban lo mismo sólo que ahora adquirieron un conocimiento más técnico, más acabado o complejo, mejor, en suma y desde su punto de vista. Esto queda comprendido en las consideraciones que hiciéramos sobre el grupo A, que coincide con los que contestaron afirmativamente a la pregunta dos.

En torno a la relación entre Derecho y valores, el porcentaje que establece una relación entre ambos es importante. Formará parte de la tesis determinar si esto va cambiando con el paso del tiempo o no.

4- La comparación con las respuestas de los estudiantes de Filosofía del Derecho

[21] Sobre la complejidad de la definición de lo que es el positivismo jurídico se puede ver: BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico,* trad. Ernesto Garzón Valdés, 3ª ed., Bs. As., Fontamara, 1994, o NINO, Carlos Santiago, *Introducción al Análisis del Derecho*, 2ª ed. ampliada y revisada, Bs. As., Astrea, 2005.

Dada el carácter preparatorio de este trabajo y provisorio de los datos, nos permitiremos compararlos con los resultados obtenidos en el grupo de primer año con una encuesta realizada por una colega de la Cátedra de *Filosofía del Derecho* en agosto del año pasado, al comienzo del dictado de dicha materia.

El cuestionario constaba de 7 preguntas, de las cuales sólo nos interesa la primera, que es la misma que la primera del cuestionario que entregamos a los estudiantes de primer año. Las respuestas acerca de lo que es el Derecho pueden encuadrarse perfectamente en la misma codificación que hiciéramos para el primer grupo. Sin embargo, llama nuestra atención que sean menos los estudiantes que integran el grupo A, dado que el discurso instruccional es básicamente positivista, y el currículum de colección y el enmarcamiento fuerte de las prácticas pedagógicas han tenido la posibilidad de operara para reforzar esta postura teórica a lo largo del tiempo.

De los 50 alumnos que respondieron sobre el concepto de Derecho, 31 respondieron de acuerdo a la categoría que asignamos con la letra A. Esto es equivalente a un 62 % contra el 79,59% de los estudiantes del ciclo básico. Por ende, pareciera que, al contrario de lo que podríamos pensar sobre el refuerzo de la teoría dogmática positivista, vemos que muchos menos estudiantes responden a las características del grupo A.

El resto de las respuestas se divide entre quienes contestan que el Derecho es una ciencia, aun cuando tenían una pregunta sobre si el Derecho, como disciplina que estudia el fenómeno jurídico, es ciencia o no. Estos son más que los que confunden el problema en primer año (6). Luego aparecen algunas respuestas no clasificables, que denotan un grado altísimo de incoherencia o de disconformidad. Nuevamente, la provisoriedad y la falta de profundización en el trabajo con el grupo, impiden hacer una interpretación más completa.

4- Conclusiones

Desde ya tenemos que volver a subrayar que esta muestra no es representativa y no puede tomarse de forma definitiva. Pero, al menos, nos permite ir descubriendo un panorama sobre el papel de la estructura social en la conciencia de los ingresantes –que se ha traducido en una *producción textual* elaborada por un pedido expreso y con una finalidad ajena al desarrollo de la actividad educativa- y el rol del nivel intermedio, la agencia educativa, en la

formación de la conciencia jurídica. Sin embargo, dada la sorpresa que nos provoca la diferencia en los conceptos de Derecho, pensamos que este trabajo tiene un valor exploratorio interesante.