

Ejercicio sobre las opiniones y expectativas de los estudiantes de Derecho. Entre la conformidad y la crítica

SILVINA PEZZETTA¹

RESUMEN

En el marco de mi participación como docente de Sociología del Derecho en la Facultad de Derecho (UNR), desarrollé una actividad para conocer las expectativas y opiniones de los cursantes respecto de la educación legal que recibían. Para ello planteé dos preguntas. La primera, sobre las inquietudes previas al ingreso a la facultad. La segunda, sobre lo que consideraban carencias de la educación que estaban recibiendo. Las preguntas fueron hechas oralmente, los estudiantes tomaron nota de las mismas y entregaron las respuestas, anónimas, en sus propias hojas. La forma oral permitió una interesante flexibilidad puesto que cada uno debió tomar nota de lo que interpretó que se les pedía que contestaran. Las respuestas fueron leídas y comentadas en la siguiente clase. El objetivo de la actividad fue proveer de un espacio más flexible en el que pudieran expresar sus expectativas e inquietudes. En este trabajo presento los resultados de la actividad propuesta a los estudiantes. En primer lugar, haré una descripción de la actividad y del contexto teórico, así como de experiencias previas que me indujeron a llevarla adelante. Luego, expondré las respuestas que, a pesar de la elasticidad del escenario, presentan un grado de uniformidad interesante.

PALABRAS CLAVE

Educación legal - Investigación empírica - Teoría del Derecho.

¹ Profesora de Epistemología en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Investigadora del CONICET.

Exercise about opinions and expectations about legal education. Between conformity and criticism

ABSTRACT

As a Law Professor at the University of Rosario Law School I proposed to my students an activity for me to get to know their thoughts about the education they were receiving. The activity was simple and informal, they have to answer two questions. The first one was: What were your expectations when you first arrived to the Law School? The second one was: What are the deficiencies that you find, if any, in your education? The questions were read aloud and the students answered them in their own sheets of papers. The informality was a deliberate decision to gain some flexibility that would allow some creativity and freedom in their answers. In this paper I present the results of the exercise but first I will provide a theoretical framework and some other results about Argentinean legal education.

KEYWORDS

Legal Education - Empirical Research - Legal Theory.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de un ejercicio que puse en práctica en las clases que dicté en el curso de Sociología del Derecho de la UNR en el año 2011. El titular de la cátedra, el Dr. Esteban Franichevich, organiza el curso de manera tal que los miembros *ad honorem* sólo dictemos dos clases de la materia por cuatrimestre. Las dos clases a mi cargo tuvieron lugar al promediar el cursado. Los temas que tenía que desarrollar eran: la investigación en ciencias sociales en general, y en derecho en particular, el sistema de investigación nacional y su relación con la universidad. Los estudiantes me verían por primera vez en ocasión de estas dos clases. Es importante señalar que las clases de Sociología del Derecho a cargo del profesor Franichevich son diferentes a las más tradicionales de la

Facultad de Derecho de la UNR. El titular es conocido por usar métodos que exigen mayor participación de los alumnos y porque hace el esfuerzo de recordar los nombres e intereses de los estudiantes en cursos compuestos por casi 100 personas.

En ese marco, entonces, desarrollé una actividad con dos preguntas para acercarme a sus interrogantes sobre el derecho –previas al ingreso a la facultad– y sus percepciones sobre la educación jurídica que experimentaban. El objetivo del ejercicio era relacionar los resultados con los temas que dictaría en las clases. Partí del presupuesto de que entre los temas para los que los estudiantes no encontrarían respuestas en la facultad habría muchos que serían buenos objetos de investigación. De esa manera, podría relacionar sus intereses con la investigación social. Y, además, mostrar las relaciones, ideales y reales, entre la investigación y la universidad. Sería una manera de hacer significativos los temas que tenía que explicar.

Para conocer las expectativas y opiniones de los cursantes planteé dos preguntas. La primera, sobre las inquietudes previas al ingreso de los estudiantes a la facultad que no tuvieran todavía una respuesta. La segunda pregunta, sobre lo que consideraban carencias de la educación que estaban recibiendo. Las preguntas fueron hechas oralmente, los estudiantes tomaron nota de las mismas y entregaron las respuestas, anónimas, en sus propias hojas. La forma oral permitió una interesante flexibilidad puesto que cada uno debió escribir lo que interpretó que se les pedía que contestaran. Las respuestas fueron leídas y comentadas en la siguiente clase.

La informalidad de la actividad era un objetivo explícito. Se trató de un ejercicio para lograr una clase que diera la palabra a los estudiantes y de un esfuerzo por relacionar sus intereses con los temas a tratar. En este punto es necesario remarcar que la actividad no formaba parte de las tareas de investigación sobre la enseñanza del Derecho que llevaba adelante en la misma facultad. Sin embargo, los resultados obtenidos en ellas, y las lecturas de investigaciones empíricas previas y de sociología de la educación, fueron el telón de fondo de la actividad. Quizás con un poco de candidez teórica esperaba, o deseaba, darles la palabra a los estudiantes para establecer un diálogo con un marco más flexible. Me pareció que las preguntas, al no ser hechas en el marco de una

encuesta, serían una buena ocasión para poner en práctica los conceptos teóricos sobre los que estaba investigando.

En este trabajo presento los resultados de la actividad propuesta a los estudiantes. En primer lugar, haré una descripción del contexto teórico así como de las investigaciones sobre educación legal. Luego, expondré un análisis de las respuestas que, a pesar de la elasticidad del escenario, presentan un grado de uniformidad interesante. Me gustaría dejar claro que este trabajo es un primer borrador de un análisis más extenso que está en proceso y, como tal, tiene un valor heurístico antes que ser un aporte de datos concluyentes.

I. CONTEXTO TEÓRICO Y EMPÍRICO. UN MARCO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Hace unos años que estoy trabajando de manera empírica sobre la enseñanza del Derecho. En un principio, me interesó conocer qué se enseña, es decir, tenía un interés particular por el currículum. Esto me llevó, a su vez, a preguntarme sobre el cómo, la pedagogía. Para lograr mis objetivos diseñé un proyecto para estudiar un caso –el de la Facultad de Derecho de la UNR– apoyada en un marco teórico compuesto por la teoría de Basil Bernstein.

Mi interés en la educación jurídica surgió luego de la lectura del trabajo de Duncan Kennedy, *La educación legal como preparación para la jerarquía*. Sin embargo, en este y otros trabajos del autor, el tema es abordado con carácter de ensayo, o de relato sobre sus experiencias docentes, matizado con especulaciones teóricas. Por eso, fueron importantes los trabajos de los profesores Ana María Brígido, Carlos Lista y Nancy Cardinaux para construir un marco teórico propiamente dicho. En especial, la obra de Brígido y Lista, *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, sentó las bases de mi futuro trabajo apoyado en la teoría de Bernstein que ellos tomaron de referencia principal.

En un sentido general, es posible decir que la educación jurídica, analizada desde la teoría sociológica de la educación, es considerada como una formación de hábitos y disposiciones básicas que determinan las formas de pensar, actuar y sentir del sujeto. La educación es socialización en una determinada cultura, en este caso, la cultura jurídica.

Esta manera de pensar la educación se asienta en un marco macro, el de la sociedad en la que tiene lugar. Así, *...la sociología de la educación estudia las relaciones entre el proceso de reproducción de un particular universo cultural, llevado a cabo por el sistema educativo, y el proceso de reproducción de una sociedad dada.*²

La teoría de Bernstein provee una serie de conceptos que, según el propio autor, deberían servir para hacer investigaciones empíricas y que, por tanto, están abiertos a la contrastación.³ De su teoría me interesa señalar aquí su central concepto de código, que toma de sus primeras investigaciones sociolingüísticas y que aplica a la educación:

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

² BRÍGIDO, Ana María, *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*, Córdoba, Brujas, 2006.

³ Bernstein, que trabajó durante un tiempo con Bourdieu, tenía un especial interés por que su teoría sirviera para realizar trabajo de campo. Así, y en una crítica a Bourdieu luego de que se alejara de él, señaló: *Las teorías de la reproducción cultural que tenemos, esencialmente la versión francesa, están limitadas por sus asunciones y focos, y son incapaces de proveer principios fuertes de descripción de las agencias pedagógicas, de sus discursos y de sus prácticas pedagógicas. Eso, sugiero, es producto de que las teorías de la reproducción cultural ven a la educación como una transmisora de las relaciones externas a la educación. Desde este punto de vista, el discurso pedagógico se convierte en un transmisor para algo más que sí mismo. Es un transmisor de las relaciones de poder externas a la escuela, un transmisor de patrones de dominación de clase, del sistema patriarcal y de la raza. Paradójicamente, lo que falta en las teorías de la reproducción cultural es un análisis interno de la estructura del discurso en sí mismo porque es la lógica de este discurso la que provee el significado para entender cómo las relaciones de poder pueden ser transmitidas por él.* BERNSTEIN, *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory. Research. Critique*, Bristol, Taylor & Francis, 1996, p. 18. Traducción propia.

*retroalimentación sirve para proyectar claridad sobre el significado, y objetivarlo, lo cual conduce a otro avance en la exploración de los mensajes del código.*⁴

La comunicación pedagógica que tiene lugar en una institución educativa está gobernada por el código de *conocimiento educativo*, que regula tres aspectos centrales: 1) qué se transmite, es decir, el conocimiento legítimo *-vitæ-*; 2) cómo se transmite, la pedagogía, y 3) qué se evalúa. Además del código, Bernstein señala dos dimensiones del *orden institucional* que son paralelos al orden social. Por un lado, el *orden expresivo*, que provee el fundamento de la integración social dentro de la institución educativa. Este orden es el que promueve los valores compartidos convirtiendo a la institución en una colectividad moral genuina.⁵ Orden moral es el concepto que designa aquellos atributos compartidos por los miembros más allá de sus características individuales. Por su parte, el *orden instrumental* es el conjunto de hechos, procedimientos, prácticas y juicios que deben adquirirse para lograr las competencias del caso. Bernstein vincula cada una de estas dos dimensiones del orden a las dos dimensiones del discurso pedagógico: el discurso regulativo y el discurso instrumental. El primero, siendo el que establece el orden moral, es el más importante y el que define al segundo:

Mientras que el discurso instruccional crea competencias, destrezas, habilidades, etc., orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividad

⁴ BERNSTEIN, *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990, p. 49. Quiero destacar nuevamente el origen de este concepto: la sociolingüística. En un principio, la tarea de Bernstein se ocupaba de los códigos lingüísticos de los niños procedentes de distintas clases sociales y su relación con el éxito en la escuela. Su foco estaba puesto en la performance lingüística. Luego se ocupó de la educación y de los códigos que transmiten. Me interesa remarcar este punto porque la antropología lingüística ha intentado crear un campo unificado de estudios sobre el lenguaje y la cultura que incluyó a la sociolingüística. Éste fue el esfuerzo de uno de los referentes estadounidenses, Dell Hymes. Ver DURANTI, Alessandro, *Linguistic Anthropology*, New York, Cambridge University Press, 1997, p. 13. Pierre Bourdieu es también un referente actual de ambas disciplinas. Más adelante, en este mismo trabajo, haré mención muy brevemente a los aportes que puede hacer la antropología lingüística a los estudios empíricos de la educación jurídica y el derecho.

⁵ Sigo aquí a Brígido en su explicación de la teoría de Bernstein. En este punto, aclara esta autora que Bernstein sigue los pasos de Durkheim cuando habla de moral refiriéndose a la moral laica, es decir, a principios reguladores de la conducta. En BRÍGIDO, A. M., C. LISTA y ots., *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania, 2009, p. 46.

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.⁶

Luego de este breve trazado de conceptos fundamentales del marco teórico, voy a abocarme brevemente a algunos resultados de los trabajos de investigación empírica que forman el marco de referencia de este escrito.

A. RESULTADOS DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN JURÍDICA

La educación jurídica no atrae demasiado el interés de los investigadores del Derecho de nuestro país, a pesar del crecimiento que tuvo en los últimos años la investigación sobre este tema.⁷ Podría pensarse que parte del problema radica en lo que explica Bourdieu: *Es sabido que los grupos no quieren para nada a aquellos que “se van de lengua” (...) Los mismos que no dejarían de saludar como “valiente” o “lúcido” el trabajo de objetivación si se aplicara a grupos ajenos o adversos, sospecharán de los determinantes de la lucidez especial reivindicada por el analista de su propio grupo. El aprendiz de hechicero que se arriesga a interesarse en la hechicería nativa y en sus fétiches, en lugar de ir a buscar bajo lejanos trópicos los tranquilizadores sortilegios de una magia exótica, debe estar preparado para ver cómo se vuelve contra él la*

⁶ BRÍGIDO, LISTA y ots., *op. cit.*, p. 49.

⁷ No obstante, hay un crecimiento sostenido de escritos sobre el tema. De hecho, un indicador es la aparición en el año 2003 de la revista *Academia*, publicada por la Facultad de Derecho de la UBA. También, la comisión del Congreso de la SASJU que ya lleva diez años. Al respecto, se puede ver mi trabajo: “¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho? El techo de cristal en la investigación sociojurídica”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 18, 2011, pp. 59-75. También BELOFF, Mary y Laura CLÉRICO, “¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA”, y GONZÁLEZ, Manuela, Carola MARANO y ots., “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 163-174 y 175-218.

*violencia que ha desencadenado.*⁸ Pero, con más probabilidad, el principal inconveniente para un crecimiento de las investigaciones empíricas sobre el tema sea que para conducir las es necesario un marco teórico completo que requiere, forzosamente, apelar a disciplinas científico-sociales y, además, contar luego con los recursos para llevarla adelante.⁹

Los efectos de la marginalidad del tema y las dificultades para estudiarlo empíricamente pueden observarse cuando se hace el estado del arte de nuestro país. Los trabajos de los autores locales¹⁰ se limitan, en la mayoría de los casos, a estudiar de manera ensayística el currículum y la pedagogía. En particular, sobre el primer aspecto, los autores coinciden en señalar la hegemonía casi exclusiva de la teoría positivista del derecho, a la que atribuyen todos los defectos y problemas de la formación de los futuros abogados. Esta preocupación constante de los autores por lo que consideran una presencia casi exclusiva del positivismo¹¹ jurídico

⁸ BOURDIEU, P., *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, p. 15.

⁹ La investigación jurídica tiene una relación mucho más antigua y armoniosa con la filosofía. En cambio, el derecho y la investigación en ciencias sociales corren, casi siempre, por carriles separados. Mientras que en el primero abundan los discursos contruidos sobre juicios normativos, sea para justificar una interpretación legal, para proponer reformas o para juzgar desde alguna teoría filosófica, moral o política algún aspecto del sistema jurídico, los estudios descriptivos, o explicativos, ocupan un espacio menor. La investigación jurídica no parece interesada en describir ni explicar los hechos que la preocupan. Por una parte, porque los discursos normativos no necesitan de la comprobación de ningún hecho para sostenerse. También porque pueden resultar más poderosos los argumentos normativos cuando no hay acuerdo sobre lo que debe ser. Además, los datos que apoyan alguna posición moral o política deben usarse cuidadosamente si no se quiere cometer la falacia de derivar proposiciones normativas de proposiciones descriptivas. David Nelken ofrece un completo e interesante relato de la difícil relación entre el derecho y las ciencias sociales. Describe los diferentes conceptos del derecho que delinear las discusiones entre quienes promueven una relación fluida y quienes desean la separación entre ambas. Además describe un panorama que incluye lo que ocurre en la academia estadounidense con mención del pensamiento de varios autores europeos de importancia como Teubner y Luhmann. NELKEN, David, "Can we learn from social science?", en *Israel Law Review*, nro. 35, 2001, pp. 205-224.

¹⁰ Me refiero a los publicados en la revista *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*.

¹¹ La discusión sobre el concepto de Derecho ocupa cada vez menos espacio y, en cambio, en la actualidad, se desarrollan investigaciones que giran en torno a teorías jurídicas emparentadas fuertemente con la filosofía política normativa. En este orden de cosas, las teorías de la justicia y el diseño de una sociedad buena o justa son

en las carreras de Abogacía es el reflejo de una discusión originada en el campo de producción del conocimiento jurídico. Se trata de la disputa por el establecimiento del concepto del Derecho y las discrepancias entre escuelas de teoría/filosofía del derecho. Pero, como se verá enseguida, si bien el positivismo tuvo un marcado predominio entre los iusfilósofos, éste no se ve tan claramente en los discursos de los profesores ni de los estudiantes de la Facultad de Derecho que fue mi objeto de estudio.¹²

El antecedente inmediato, y a mi criterio la más completa investigación sobre enseñanza del Derecho a nivel local, el trabajo de Brígido y Lista, menciona en sus conclusiones que *En la generalidad de los casos observados encontramos docentes que adhieren a la concepción positivista y formalista, son docentes conocedores y expertos de la ley. A este dominio de lo legal agregan variadas competencias comunicativas –manejo retórico, inflexiones en la voz, gestos y posturas– matizados por una cierta cuota de histrionismo: se actúa (en el sentido teatral del término) como si se estuviera ante un tribunal de audiencia y esto seduce al auditorio.*¹³ De hecho, los autores consideraron en el capítulo introductorio que el positivismo *...es hegemónico en el campo jurídico y por lo tanto fundamental para comprender lo jurídicamente “pensable” y con ello el discurso pedagógico dominante en nuestra Facultad.*¹⁴ La idea de que el positivismo jurídico o formalismo –asimilados– es un aspecto central de la educación fue parte de la hipótesis de trabajo y, consiguientemente, uno de los objetivos centrales de la investigación. Este problema coincide, por ejemplo, con el punto de referencia de la mayoría de los trabajos publicados en *Academia*.

En este orden de ideas, es preciso señalar tres cuestiones que marcan una diferencia relevante con las investigaciones que formaron la base de mis trabajos y que hoy marcan el rumbo de mis preocupaciones. En primer lugar, el problema de la definición del positivismo. Una dificultad detectada en los trabajos e investigaciones sobre educación jurídica es la tendencia a identificar el positivismo con el formalismo, con tesis

centrales en el campo de producción del conocimiento jurídico. Ver, por ejemplo, KYMLICKA, Will, *Contemporary political philosophy. An introduction*, Norfolk, Oxford University Press, 2002, p. 1.

¹² Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

¹³ *Op. cit.*, p. 191.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 43.

subjetivistas de los valores y/o con una teoría de la justicia que identifica lo justo con la obligatoriedad legal. Esto puede considerarse un error desde el punto de vista de la teoría general del derecho y desde la filosofía jurídica puesto que, como lo afirman Carlos Nino y Norberto Bobbio, no debe confundirse el positivismo con las otras teorías mencionadas. De cómo se defina lo que sostiene cada escuela dependerá el análisis de los resultados obtenidos. Por eso es posible que algunas diferencias en la clasificación de los resultados obtenidos tengan que ver con las definiciones utilizadas. El punto de partida de mis trabajos es la restricción de la posición positivista a un concepto descriptivo del derecho que, por tanto, queda diferenciado del formalismo y la dogmática. Estas dos teorías no sólo difieren del positivismo sino que están emparentadas histórica y axiológicamente con el iusnaturalismo. De todas maneras, cuando los autores mencionan el positivismo/formalismo, considerándolo una unidad, resaltan algunos rasgos que también están presentes en los resultados obtenidos pero que agrupé bajo otra denominación.

La segunda diferencia está en que no importan tanto los errores conceptuales como entender las razones de estas distorsiones de la teoría positivista. Bernstein, como otros sociólogos de la educación,¹⁵ explica estas discrepancias con su teoría de los diferentes campos del conocimiento: de producción, de recontextualización y de reproducción. El discurso pedagógico, en este caso, el contenido instruccional del currículum de la Facultad de Derecho estudiada, es el resultado del recorte de un conocimiento que se origina en el campo de producción del conocimiento jurídico. El recorte obedece a reglas de dos clases: por un lado, instruccionales; por el otro, regulativas. Si bien las primeras son las que están directamente relacionadas con el tipo de conocimiento de que se trate,¹⁶ las segundas, que constituyen el orden, la relación y la identidad, crean orden social y son, por eso, las más importantes. Este pasaje de un campo

¹⁵ TENTIFANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Bernal, Universidad de Quilmes, 2004, pp. 63 y ss.

¹⁶ Bernstein lo explica con un ejemplo cuando señala que la física que se enseña en las escuelas no tiene mucho que ver con lo que sucede en los laboratorios: *¿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 BERNSTEIN255, B., *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990, pp. 108 y ss.

al otro produce el discurso pedagógico. De este modo, por la incidencia de las reglas regulativas e instruccionales que, a su vez, están condicionadas por el contexto macrosociológico, el discurso pedagógico¹⁷ difiere del discurso sobre el derecho que circula en el campo de producción. El hecho de que usualmente se considere al positivismo como teoría predominante tiene que ver con que es muy poderosa en el campo de producción tal como señala, por ejemplo, Manuel Atienza en su libro *La filosofía del Derecho argentina actual*¹⁸ y más recientemente en su artículo *Una nueva visita a la filosofía del Derecho argentina*.¹⁹

En tercer lugar, y teniendo especialmente en cuenta las dos cuestiones anteriores para poder interpretar adecuadamente lo que sigue, los resultados del trabajo empírico que realicé muestran un apego en los docentes y entre los estudiantes por algunas proposiciones y posturas propias de la teoría iusnaturalista. Tanto en el trabajo empírico realizado en la etapa doctoral como en el correspondiente a la posdoctoral se encuentran expresiones de adhesión al iusnaturalismo. Es posible observar, incluso, que entre los estudiantes del Ciclo Superior hay un mayor porcentaje de acuerdo con esta postura. Esto se puede ver en las respuestas a la encuesta realizada entre distintos grupos de estudiantes²⁰ seleccionados según la cantidad de materias aprobadas. En las tablas I y II, correspondientes a

¹⁷ En este sentido, es importante el trabajo de Nancy Cardinaux sobre la necesidad de relacionar la enseñanza del Derecho y su investigación. Ver CARDINAUX, Nancy, "La articulación de enseñanza e investigación en Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 12, 2008, pp. 241-256.

¹⁸ ATIENZA, Manuel, *La filosofía del Derecho argentina actual*, Buenos Aires, Depalma, 1984.

¹⁹ ATIENZA, M., en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 8, nro. 14, 2010, pp. 10-18.

²⁰ Se encuestó a un total de 323 estudiantes, 171 del Ciclo Básico y 152 del Ciclo Superior. La muestra no pretende ser representativa, a lo que se suma el hecho de que se trata de un estudio de caso. El procesamiento final de los datos cuantitativos se hará con un licenciado o licenciada en estadísticas. A pesar de la falta de representatividad, se trata de una cantidad importante si se tiene en cuenta el número de estudiantes regulares de la Facultad de Derecho. Los datos de la Dirección de Estadísticas publicados en la página de la UNR muestran que en el año 2002, la cantidad de ingresantes fue de 1.710 y el total de estudiantes era de 9.251, ver [en línea] <http://www.unr.edu.ar/noticia/848/datos>. Es importante también remarcar que un trabajo realizado de manera individual encuentra muchos límites para manejar un volumen mayor de datos. La mejor manera de hacer trabajo empírico en derecho es con un grupo interdisciplinario. Éste es, también, un obstáculo para el crecimiento de este tipo de investigaciones.

las respuestas de los estudiantes del Ciclo Básico y Superior, respectivamente, se muestran los resultados a la pregunta²¹ *“Un sistema normativo es jurídico cuando reúne de manera concomitante dos condiciones: la validez del proceso de sanción de las normas que lo componen y la adecuación a principios morales y de justicia fundamentales. Un sistema normativo que se componga de normas válidas pero injustas no puede ser llamado Derecho”*.

Tabla I - Grado de acuerdo con el concepto iusnaturalista del derecho

	%	Nº
De acuerdo	30,41%	52
En parte de acuerdo/En parte en desacuerdo	53,22%	91
En desacuerdo	12,28%	21
No sabe/No contesta	4,09%	7
Totales	100%	171

Tabla II - Grado de acuerdo con el concepto iusnaturalista del derecho

	%	Nº
De acuerdo	43,42%	66
En parte de acuerdo/En parte en desacuerdo	44,08%	67
En desacuerdo	8,55%	13
No sabe/No contesta	3,95%	6
Totales	100%	152

²¹ Es importante aclarar que lo que se busca es entender las orientaciones hacia los significados relevantes de los estudiantes. Por eso se prefirió usar una escala de acuerdo antes que preguntar por el acuerdo o no con la proposición. Además, la encuesta está diseñada para relevar la coherencia de estas respuestas y las dadas a otras preguntas con proposiciones lógicamente excluyentes. Asimismo, hay que contrastar estas respuestas con las dadas a las preguntas abiertas. Debe tenerse en cuenta que no se trata de un examen de coherencia o de aprendizaje de teorías, sino de entender cómo se construye un código que permitirá filtrar los conflictos sociales que deberán resolver como abogados. Este punto también tuvo sus preguntas y los resultados muestran que disminuyen los problemas que los estudiantes consideran que puede resolver el derecho según aumenta el paso del tiempo de socialización en la carrera.

Estos resultados, que deben complementarse con el resto de los datos cuantitativos y cualitativos, y deben compararse con los resultados obtenidos por Lista, Brígido y Begala,²² son importantes porque permiten mostrar la complejidad de lo que sucede en la Facultad de Derecho. El discurso pedagógico no es la simple traslación de lo que sucede en el campo de producción. Además, tampoco es monolítico el discurso positivista/formalista. También en las producciones textuales de los alumnos, ante preguntas abiertas, las respuestas incluyeron una relación entre el derecho y la justicia inclinada hacia una cosmovisión iusnaturalista. En este sentido, aun sin los datos de la instancia posdoctoral terminados de procesar por completo, se puede adelantar que las respuestas sobre la relación del derecho con la justicia arroja un predominio de respuestas que adoptan la siguiente modalidad: *el fin del derecho es la justicia*.²³

Luego de este breve desarrollo teórico y de la exposición de algunos datos que operan como presupuestos se pasará, en el siguiente apartado, a presentar las respuestas y su análisis provisional.

B. LAS RESPUESTAS: CODIFICACIÓN INDUCTIVA-DESCRIPTIVA

El planteo de la actividad fue hecho a un grupo de 71 estudiantes a quienes les expliqué cuál era el objetivo y que discutiríamos las respuestas la clase siguiente, cuando las hubiera leído. Los estudiantes se mostraron entusiasmados y se tomaron un buen rato para contestar las dos preguntas. Tal como dijera, no se trató de un ejercicio que formara parte de un proyecto de investigación. Los textos de los estudiantes no serían considerados parte del objeto de estudio sino una manera de mostrar la relevancia de sus intereses en relación con los temas a explicar. Había partido de conocimientos previos que indican una fuerte presencia de

²² LISTA, C. y S. BEGALA, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 147-176. También BRÍGIDO, A. M., C. LISTA, S. BEGALA y Adriana TESSIO CONCA, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania, 2009.

²³ Resultados obtenidos en la misma encuesta compuesta de preguntas abiertas y cerradas realizada durante el año 2011 a un grupo de 323 estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNR, seleccionados según el grado de avance en la carrera.

la relación entre Derecho y ejercicio de la profesión liberal y eso era lo que esperaba encontrar. También tenía como referente los discursos hallados en la investigación previa que asociaban el Derecho a la justicia, a la pacificación y a la solución de conflictos. Eso era lo que esperaba encontrar. No obstante, también pensaba que podrían surgir otros temas ante una propuesta abierta.

La actividad se planteó como la tarea de responder, sin formalidad alguna, a dos preguntas separadas. La primera era: ¿Qué preguntas te hacías sobre el derecho antes de ingresar a la facultad que siguen sin respuesta? La segunda: ¿Qué te parece la calidad de la educación que recibís? La primera pregunta, aunque pensada para ideas previas al ingreso, intentaba evocar una mirada más crítica respecto del Derecho y sus posibilidades como instrumento de control social. La segunda se dirigía a pensar la calidad pero también con qué parámetros evalúan la educación y la relación entre la universidad y la investigación.

Una primera característica común a todas las respuestas es que fueron entregadas en hojas en las que no constaban las preguntas. Tomaron nota de las preguntas, nadie pidió aclaración sobre éstas y nadie las transcribió en los textos que entregaron. En la mayoría de los casos las respuestas fueron dadas como si se hubiera tratado de un único interrogante. Aún más, sólo en algunos casos se contestó remitiéndose a lo que pensaban antes del ingreso y, en el resto, aparecen problemas asociados con temas que estaban estudiando en el momento de la actividad.

Las primeras lecturas del material, que no clausuran futuras reinterpretaciones, muestran que se puede dividir en tres grandes grupos, según el tema/eje sobre el que giran las respuestas. Por un lado, un primer grupo compuesto por 38 casos en los que se hace mención exclusiva, o casi exclusiva, del problema de la falta de práctica como respuesta a ambas preguntas. Un segundo grupo compuesto por un conjunto de respuestas que se desarrollan en torno a los problemas que les gustaría ver en la carrera (28 casos). Por último, un tercer grupo (5 casos) de respuestas en que se argumenta que no hay aún interrogantes sin contestar porque no cursaron las materias en las que esperan resolverlos, sin mención específica a ningún tema.

En los siguientes subapartados voy a utilizar la codificación inductiva-descriptiva²⁴ que surgió del análisis del material²⁵ para mostrar los ejes con los que se puede interpretar los textos.

1. LA FALTA DE PRÁCTICA. REALIDAD VERSUS TEORÍA

Un aspecto remarcable en este grupo es la omnipresencia de la palabra “práctica” que aparece, en muchas ocasiones, opuesta a las palabras “teoría” y/o “realidad”. Así, estas tres palabras, articuladas en un juego de oposición, son las más mencionadas en el total de las respuestas pero, además, aparecen casi exclusivamente en los textos de este grupo de estudiantes. En los otros grupos, como se verá en el siguiente subapartado, la palabra “práctica” no aparece. También es interesante señalar que en estos casos, como en los otros, el sujeto responsable de estas carencias es la institución: la facultad o, de manera más difusa, el plan de estudios:²⁶

Creo que la Facultad debería profundizar más la parte práctica en muchas de las materias, ya que la mayoría de ellas se centran en la teoría y poco en cómo llevarla a cabo. Profundizaría más la parte de Derecho Procesal (Caso 14).

Litigación-defensa en juicio. Es todo teoría, pero al momento de bajar a la realidad los conocimientos, se hace difícil aplicarlos porque no se sabe cómo hacer, y uno aprende equivocándose o con asesoramiento (Caso 10).

Hay muy poca práctica en la Facultad y eso nos impide resolver cuestiones solos cuando salimos de aquí (Caso 4).

Cómo se implementan en la práctica los procedimientos de un proceso o cómo proceder ante el incumplimiento de una obligación concursal; en la carrera se

²⁴ Sobre técnicas de análisis de datos cualitativos, sigo aquí a NÚÑEZ FERNÁNDEZ, Lissette, “¿Cómo analizar datos cualitativos?”, en *Butlletí La Recerca*, Universitat de Barcelona, disponible [en línea] <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> [consultado: 10-10-2012].

²⁵ Quiero aclarar que transcribo los textos sin editar, así, si hay errores de redacción, éstos aparecerán en la transcripción.

²⁶ Con la excepción de dos casos: (i) *Falta de claridad en muchos conceptos básicos que se repiten a lo largo de la carrera. “Responsabilidad” de los profesores y alumnos.* (ii) *Falta mucha práctica de lo que hace un abogado realmente. Responsabilidad “académica”* (Caso 75) y *Problema: falta de aplicación práctica de los conocimientos, cómo se manejarían muchos asuntos de la realidad faltaría explicar por los docentes* (Caso 42).

estudia la teoría muchas veces sin llevarla a la práctica, cuando en la realidad es más simple o diferente (Caso 26).

La Facultad no educa en cuanto a la práctica procesal en sí. Cómo llevar adelante un proceso –más allá de estar Procesal Civil y Penal–; ante un problema, por ejemplo: accidente de tránsito, uno no sabe cómo actuar ante esa situación (Caso 5).

*Creo que la Facultad no nos prepara para, al momento del egreso, ejercer plenamente la profesión; nos educa con bases puramente teóricas, y no nos sirven al momento de trabajar. Para mí ése es el principal problema que **no resuelve la profesión**²⁷ (Caso 7).*

El problema es que no salimos preparados para la práctica profesional y la Facultad no soluciona esto en ningún tipo de orientación o materia. Sólo nos brindan conocimientos teóricos que difieren muchas veces de la realidad del ejercicio profesional (Caso 24).

Otra nota común de este grupo es que aparecen propuestas para corregir el problema señalado. También tienen en común que entienden por “práctica” el ejercicio liberal de la profesión y no el de otras áreas:

Creo que la Facultad enseña un montón de teorías, que realmente no nos sirven para nada, están pasadas de moda, o mejor, no son para resolver problemas actuales. Me gustaría que en 5º año o en los últimos años, los alumnos tuviéramos materias que nos capaciten para el ejercicio de la profesión. Por ejemplo: una materia como Procesal debería ser una de las últimas porque cuando se reciben no tienen idea de cómo se redacta un escrito (Caso 21).

Creo que lo que falta en la carrera es más práctica jurídica. Debería haber más materias donde el alumno interactúe con la sociedad y pueda brindarles herramientas necesarias para solucionar sus conflictos. La materia Consultorio Jurídico debería llevarse a cabo de otra manera, con una dinámica distinta. Debería durar un año curricular entero para que se puedan alcanzar los objetivos prácticos de la materia. También tendría que haber pasantías en tribunales provinciales y/o federales, y así se conocería “la otra mirada del mundo jurídico”²⁸ (Caso 28).

²⁷ Es difícil determinar si esto es un error de expresión o alguna clase de desplazamiento interesante. El resaltado es propio.

²⁸ Éste es un caso paradigmático dentro de la muestra porque es el único que menciona la función judicial como práctica y lo hace mencionando esta tarea como “la otra mirada”. El entrecomillado es mío.

En la carrera faltan materias prácticas. Todas las materias codificadas deberían enseñarse con la misma intensidad y metodología que Procesal Penal (Caso 34).

Aunque la mayoría de las respuestas mencionan con exclusividad la falta de práctica, en algunos pocos casos se combinó esta cuestión con otros temas:

...además debería haber alguna materia que se llame Ética Profesional, porque algunos abogados parece que nunca supieron lo que esta palabra quiso decir (Caso 21).

Por qué el Derecho no genera confianza en la sociedad y hay tantos estigmas que pesan sobre los asuntos jurídicos, debido al aumento de la violencia en la sociedad, violencia que el Derecho no logra disminuir porque no llega a todos los sectores sociales... (Caso 50).

...No aprendemos a enseñar, no aprendemos a investigar, ni a crear (normas, por ejemplo)... (Caso 57).

Sólo en un caso, en este grupo, se encuentra la combinación de la preocupación por la falta de práctica con cuestiones sociales. Otro aspecto de este grupo, que comparte parcialmente con los otros dos, es que consideran que el Derecho es siempre una herramienta para resolver conflictos, para solucionar problemas y que, en todo caso, los problemas son producto de la falta de aplicación de las respuestas jurídicas. En ningún caso aparece la posibilidad de que el Derecho sea un producto de conflictos sociales que cristaliza o legitima los intereses de los más poderosos, o que sea la causa misma de injusticias. Por otra parte, en estos casos, los discursos oscilan entre un carácter meramente descriptivo-neutral y otro en que, quien escribe, se posiciona como sujeto que expresa sus puntos de vista y sentimientos. En este sentido, es más fuerte la tendencia a un discurso informativo que a uno centrado en la expresividad.

Me gustaría señalar tres cosas respecto de este grupo que, me parece, podrían ser discutidas con relación a la educación jurídica. En primer lugar, sería bueno, con una herramienta metodológica más adecuada, ahondar en qué entienden por "teoría" los estudiantes (también los docentes). Si se revisa el plan de estudios de esta Facultad, se observará que las materias codificadas ocupan un lugar destacado y que sus clases

EJERCICIO SOBRE LAS OPINIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO. ENTRE LA CONFORMIDAD Y LA CRÍTICA

SILVINA PEZZETTA

se centran, casi exclusivamente, según las observaciones realizadas, en el análisis de las normas positivas. Incluso, en algunos casos, los exámenes están basados en la repetición de memoria de artículos de determinados cuerpos normativos. Por otra parte, las materias no codificadas, como Filosofía del Derecho o Sociología Jurídica, no tendrían la aplicación a la realidad que preocupa a estos estudiantes. Pero serían casos de teorías que, en apariencia, no les preocupan. La oposición entre teoría y práctica/realidad muestra que estos estudiantes intuyen, o conocen, que hay una diferencia entre lo que estudian y el ejercicio liberal de la profesión a la que aspiran. Pero reducen la diferencia a la falta de conocimiento sobre trámites o “papeleo”. En segundo lugar, me interesa mostrar una característica que se observa en las contestaciones de este grupo y que aparece en las soluciones propuestas para la distancia entre teoría y práctica: la endogamia o aislamiento de la Facultad respecto del exterior. Esta característica es visible en las propuestas y críticas de los estudiantes basadas en parámetros internos, como la comparación entre “materias defectuosas” y “materias modelo”, sin referirse en ninguna ocasión a otras facultades de Derecho o de otras disciplinas. Esto sería un indicador –del todo provisorio, por supuesto– de esta característica de aislamiento. Por último, tanto en este grupo como, en general, en los otros dos, no aparece ninguna crítica demasiado fuerte al plan de estudios, a las autoridades ni a sus representantes estudiantiles, por ejemplo. No hay expresiones de enojo ni juicios valorativos que muestren un alto grado de disconformidad. Quizás podría aventurar que los estudiantes que quieren ser abogados litigantes²⁹ esperan mayor entrenamiento práctico pero no están disconformes, en términos generales, con el Derecho que aprenden.³⁰

²⁹ En este sentido, se puede ver la investigación sobre las opiniones de los estudiantes acerca de lo que esperan aprender. CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, primavera de 2003, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, pp. 129-146.

³⁰ Sobre el cambio de expectativas se puede ver TESSIO CONCA, Adriana, “De ideales de justicia al vacío de saber. La experiencia académica de los estudiantes de abogacía”, en *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, BRÍGIDO, LISTA y ots., *op. cit.*, pp. 53-89.

2. EL SEGUNDO GRUPO: LA ENUNCIACIÓN DE TEMAS Y PROBLEMAS. HETEROGENEIDAD Y FALTA DE PROPUESTAS PARA RESOLVER ESTAS CARENCIAS

Agrupé 35 respuestas en otro grupo basándome en su mención de temas-problemas que los estudiantes eligieron porque no aparecen en el plan de estudios de la carrera. En ninguno de estos casos se hizo mención a la carencia de entrenamiento en la práctica de la profesión. Asimismo, tampoco aparecen críticas al exceso de teoría. Otro común denominador de este grupo es que no hay propuestas ni tampoco, salvo en uno de ellos, una atribución específica de responsables por la ausencia de estos temas-problemas en el currículum. En muchos textos se puede observar que se mencionan simplemente temas, o un problema, y no se desarrolla ninguna otra idea:

Problema. La mala distribución de los ingresos del Estado que no llegan a satisfacer poco más del mínimo de las necesidades de xxx³¹ la sociedad, ejemplo: educación, salud, cuidado del medio ambiente.

No puede resolverse creo, en gran parte, por los intereses propios de cada funcionario del gobierno (Caso 35).

¿Cómo se protege al paciente que quiere que se le practiquen ciertos procedimientos cuando se encuentre en estado de inconsciencia? (Caso 58).

El fenómeno de Internet, dado que es algo que no está regulado y dada la novedad e intensidad del mismo parece ser algo inabarcable. Trae ventajas, y es innegable, pero permite el anonimato y desde ese lugar se puede producir mucho daño (Caso 36).

Eutanasia, ¿por qué no se encuentra legalizada en nuestro ordenamiento jurídico? A mi criterio debería ser admitida y prevalecer frente al ensañamiento terapéutico (Caso 40).

Por qué razón personas de determinada religión, como ser testigos de Jehová, no permiten que se les realice transfusiones. ¿Cuáles son los derechos? ¿Las protecciones de los médicos frente a estos casos? Las formas de xxx que los médicos retrotraigan esa decisión (Caso 45).

En este grupo hay casos en los que se expresa preocupación por lo social y se lo relaciona, a veces, con el derecho público, y otras, con la política:

³¹ "xxx" es la manera de transcribir texto ilegible.

EJERCICIO SOBRE LAS OPINIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO. ENTRE LA CONFORMIDAD Y LA CRÍTICA

SILVINA PEZZETTA

Lo que creo que no nos brinda la Facultad o el plan de estudios de la Facultad de Derecho es más una cuestión particular, es algo más abarcativo de todas las materias, es la formación de "el abogado" en sí, creo que xxx. Las asignaturas deberían darse desde un xxx sentido social, formar abogados que defiendan principalmente a quienes menos derechos tienen (más bien a quienes no pueden hacer efectivos sus derechos más básicos como vivienda, educación, vestimenta) y no abogados para la bolsa de comercio, xxx cuya ambición sea tener plata y poder (Caso 37).

La Facultad apunta a un tipo de profesional privatista, sería bueno que se haga mayor hincapié en el Derecho Público y que de ella surjan abogados con una visión crítica de la profesión y no sólo litigantes.

Además de ser necesaria una mayor práctica, más allá xxx de la teoría, con más contacto con la sociedad y quizás prácticas gratuitas en aquellos sectores marginados que no tienen acceso a la justicia, para que el estudiante de Derecho adquiriera una mayor conciencia social y contacto con la realidad (Caso 41).

*Formación en relación con los enunciados de Derecho Público. En nuestra Facultad existe una realidad en donde, el estudio de la carrera, se inclina básicamente a la realización y práctica del Derecho Privado. En nuestra Facultad, la enseñanza de una visión amplia del Estado, ^{***32} es una utopía, ****

*¿Por qué no se enseña con más profundidad el Derecho Público? ¿Por qué *** visualizamos el Derecho Público? Porque responde a la visión de una sociedad y al *** planteo de una cultura de la clase política y de los gobernantes de la Facultad. Hay que cambiar la visión de la universidad (Caso 47).*

Métodos para llevar agua a bajo costo para poblaciones alejadas de los centros urbanos. Formas de resolución de conflictos por tierras que no sea a través de usucapión, ni compraventa; formas de la Administración Pública (Caso 39).

Resolución de conflictos sociales. Niños en conflicto social. No tiene el plan de estudios una visión de lo público/interés social. Plan es netamente privatista (Caso 76).

Un tópico que apareció en tres oportunidades es el de la inseguridad/impunidad:

Muchas veces a los abogados se les pregunta..., tantas leyes, ¿para qué? Si no se cumplen. Podemos observar a lo largo de la carrera que normas del Código Penal, por ejemplo, disponiendo penas para los funcionarios públicos,

³² "****" indica tachado en el texto original.

por delitos cometidos en su función, no se aplican. El Código Penal está lleno de delitos de este tipo y de otra clase de delitos que jamás vemos sancionados realmente. Entonces, cuando alguien pregunta por qué no se aplican, quizás deberíamos decir: porque nadie los investiga. O investigándolos, jamás se los condena (Caso 62).

*Una pregunta muy frecuente es por qué hay tantas sanciones que no se aplican, *** por qué hay tanta impunidad, dónde está la falla que hace que no se *** aplique una pena, sanción *** a los que hacen cosas por fuera de los límites de la ley. *** se me viene a la cabeza las coimas a los policías, la corrupción de muchos funcionarios públicos, la impunidad de mucha gente que comete delitos (Caso 63).*

La contracara de este tema es esta otra respuesta que, probablemente, muestre un grado mayor de éxito en la internalización del discurso jurídico dominante, al separar lo jurídico de lo social:

Consigna: ¿Por qué a pesar de la existencia de normas jurídicas y un sistema instalado de aplicación de ellas, sigue habiendo delitos impunes, sea en la calle todos los días, o por parte de los gobernantes (actos de corrupción)? La Facultad no tiene la respuesta, porque es algo que tiene que ver con la realidad social; cómo algo ideal como es la norma puede influir en la libertad de acción de las personas, y sobre todo en aquellas con mayor poder (Caso 44).

Es en este grupo en el que aparecen dos textos que tienen una función expresiva muy marcada:

*Uf... qué difícil. Uno viene preparado para recibir clases y no se da cuenta de que también se trata de dar el asunto. Bueno, lo primero que se me ocurre es el problema del aborto y todas las consecuencias que genera. *** ¿Cómo se aborda un problema en el que se pone en juego la existencia misma? (Caso 61).*

¿Cómo ayuda un abogado a un anciano a conseguir medicamentos caros (no tiene ni Pami ni otra obra social)? "Cómo lo ayudo." ¿Cómo ayudo con el Derecho al que está desprotegido? Respuestas legales tal vez hay, pero xxx es muy difícil, hay mucha burocracia, y no es fácil acceder, para la gente común, a tantas cosas que necesita (Caso 71).³³

En este grupo se encuentran los dos únicos casos con críticas más robustas y con una mirada un poco más amplia respecto de las relaciones entre el contenido curricular y el marco político. También es característica

³³ Esta respuesta ocupó toda la hoja sin respetar renglones.

de este grupo una presencia menor de las palabras “creo”, “considero”, “pienso”, porque el estilo es la descripción del tema/problema sin más elaboración. También aparece de manera frecuente la utilización de dos registros diferenciados: expresivo e informativo. Otro carácter distintivo es la heterogeneidad de temas que, no obstante, no pasan de cuestiones para las que existen respuestas jurídicas y teorizaciones sobre posibles reformas legales (por ej.: eutanasia, aborto, Internet), con excepción de la preocupación por el incumplimiento generalizado de las normas. Sin lugar a dudas, este grupo merece un análisis mayor. Esta presentación es el primer acercamiento al tema.

3. TERCER GRUPO: NO HAY PROBLEMAS SIN RESPUESTA

Este grupo, con tan sólo 5 casos, se compone de aquellas respuestas en que no se problematiza ni la educación que reciben ni tampoco se exponen temas o problemas que no tengan respuestas. Dado que se trata de apenas 5 casos, lo importante es mencionar que en todos ellos se trata de estudiantes que dicen estar en los primeros años de la carrera y que es ése el motivo por el que creen que van a encontrar las respuestas a sus inquietudes más adelante.

CONCLUSIONES

Los discursos de los estudiantes de Derecho que aquí presento permiten pensar, a través de las teorías desarrolladas en la primera parte, la fuerte influencia del discurso pedagógico dominante. Este discurso, si bien para algunos autores refleja distintas formas de positivismo, representa de manera central al Derecho como un conjunto de normas que serviría para resolver pacíficamente los conflictos. Los resultados de las investigaciones empíricas previas, que muestran una superposición de ideas positivistas e iusnaturalistas, brindan un marco para comprender la orientación hacia los significados relevantes del primer grupo. En este sentido, es claro que estos estudiantes son los que están mejores provistos para señalar problemas dentro del mismo modelo e, incluso, ofrecer algunas soluciones. El uso del lenguaje que predomina es el informativo. Cuando manifiestan sus sentimientos de preocupación ante la falta de práctica, es decir, cuando utilizan el registro expresivo, no logran

combinarlo con una descripción neutra. La asimilación de la “teoría” con materias codificadas deja planteado el interrogante sobre qué ideas tienen de materias como Filosofía del Derecho o la misma Sociología del Derecho. Por su parte, el segundo grupo fue creado gracias a un hilo conductor claro: los estudiantes mencionan aspectos que no forman parte del plan de estudios. En este caso, también el discurso dominante dejó sus huellas puesto que no logran articular, como sí lo hacen los miembros del primer grupo, discursos en torno a éstos.³⁴ En algunos casos, sólo aparece el tema. Además, es notable que no ofrezcan propuestas para resolver esta cuestión. En este grupo, además, aparecen problemas que consideran sociales (pobreza, injusticia, violencia) y también algunos cuestionamientos sobre el Derecho en cuanto a su nivel de eficacia.

Aunque las conclusiones no pueden pretender mucho más que brindar algunas ideas provisionarias, es probable, no obstante, que ejercicios como éstos sirvan para ir abriendo el marco teórico y también futuras exploraciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ATIENZA, Manuel, *La filosofía del derecho argentina actual*, Buenos Aires, Depalma, 1984.
- ATIENZA, Manuel, “Una nueva visita a la filosofía del derecho argentina”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 8, nro. 14, 2010, pp. 10-18.
- BELOFF, Mary y Laura CLÉRICO, “¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 163-174.
- BERNSTEIN, *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory. Research. Critique*, Bristol, Taylor & Francis, 1996.
- *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990.
- BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

³⁴ Por supuesto, también podría deberse a falta de interés en responder. Pero es notable que no se encuentre respuestas más articuladas en ninguno de estos casos. Esto último es lo que me inclina a ofrecer la explicación provisionaria de menores recursos para hacer frente al discurso dominante.

EJERCICIO SOBRE LAS OPINIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO. ENTRE LA CONFORMIDAD Y LA CRÍTICA

SILVINA PEZZETTA

- BRÍGIDO, Ana María, *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*, Córdoba, Brujas, 2006.
- BRÍGIDO, A. M.; C. LISTA y ots., *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania, 2009.
- BRÍGIDO, A. M.; C. LISTA, S. BEGALA y A. TESSIO CONCA, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania, 2009.
- CARDINAUX, Nancy, "La articulación de enseñanza e investigación en Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 12, 2008.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, "El Derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 129-146.
- DURANTI, Alessandro, *Linguistic Anthropology*, Nueva York, Cambridge University Press, 1997.
- GONZÁLEZ, Manuela, Carola MARANO y ots., "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, Buenos Aires.
- KYMLICKA, Will, *Contemporary political philosophy. An introduction*, Norfolk, Oxford University Press, 2002.
- LISTA, C. y S. BEGALA, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 147-176.
- NELKEN, David, *Can we learn from social science?*, en *Israel Law Review*, nro. 35, 2001, pp. 205-224.
- NÚÑEZ FERNÁNDEZ, Lissette, *¿Cómo analizar datos cualitativos?*, en *Butlletí La Recerca*, Universitat de Barcelona, disponible [en línea] <http://www.ub.edu/ice/reerca/pdf/ficha7-cast.pdf> (10/10/12).
- PEZZETTA, Silvina, "¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho? El techo de cristal en la investigación sociojurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 18, 2011.
- TENTIFANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2004.

Fecha de recepción: 13-2-2014.

Fecha de aceptación: 15-10-2014.