

La formación del abogado: Discurso pedagógico e identidad profesional

Ana María Brigido *

Introducción

Dentro del marco de una línea de investigación sobre las profesiones jurídicas, un grupo de docentes-investigadores de las carreras de Abogacía y Ciencias de la Educación de la UNC está desarrollando un proyecto titulado "La formación del abogado: discurso pedagógico e identidad profesional", cuyo objetivo mediato es investigar el potencial analítico de los modelos teóricos de Basil Bernstein para el análisis sociológico de la educación superior*. La propuesta apunta a explorar si existe un "discurso pedagógico" predominante en la carrera de abogacía que se cursa en la Universidad Nacional de Córdoba, las características de este discurso y su posible incidencia en la conformación de la identidad profesional del abogado. Este objetivo general supone dos desafíos: 1º) Utilizar un marco teórico cuyas posibilidades analíticas han sido poco exploradas en el nivel de educación superior y 2º) Poner en cuestión algunos de los supuestos fundamentales de la propuesta de Bernstein en torno al "discurso pedagógico".

Un tercer desafío, y no el menor, ha sido tratar de integrar un equipo de investigación con profesionales provenientes de disciplinas completamente diferentes y estilos de trabajo distintos. En lo que a esto se refiere, los resultados han sido positivos y muy interesantes.

* Licenciada en Pedagogía. Especialización en Sociología. U.N.C. Titular Plenario de la Cátedra Sociología General y Sociología de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. brigidoam@onenet.com.ar

El proyecto cuenta, para su ejecución, con un subsidio del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica, de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Cultura y Educación.

Miembros del equipo de investigación: Director: Dr. Carlos Alberto Lista (sociología jurídica). Codirectora: Lic. Ana María Brigido (sociología de la educación); Dra. Marcela Aspell (historia del derecho); Lic. María E. P. de Busleiman (metodología de la investigación). Auxiliares de investigación: Abogada Silvana Begala (Fac. de Derecho), Mag. María Teresa Bossio, Prof. Marcela Pacheco, Lic. Ricardo Sarnago y Lic. Adriana Tessio (Escuela de Ciencias de la Educación).

El modelo teórico

La tesis más importante de Bernstein, en el marco del problema que se trata de investigar en este proyecto, es que existe un discurso pedagógico oficial que define lo que debe ser transmitido y adquirido en una institución educativa. La socialización del sujeto en este discurso crea una identidad particular, que es tanto más diferenciada y específica, cuanto más altos son los grados de clasificación y enmarcamiento de ese discurso. La tesis supone una cierta coherencia interna en el discurso pedagógico y un cierto grado de congruencia entre éste y el resto de los elementos institucionales que sirven de marco contextual para su transmisión.

Esta tesis incorpora tres conceptos centrales que, por cierto, no agotan el rico y sugerente marco teórico bernsteiniano: discurso pedagógico, clasificación y enmarcamiento.

El discurso pedagógico, dice Bernstein, más que un discurso, es un principio por el cual otros discursos son apropiados y colocados en una relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. Este principio da lugar a una comunicación especializada mediante la cual se transmiten selectivamente contenidos tanto de carácter expresivo como instrumental. El discurso pedagógico se presenta así como una regla que involucra dos discursos, uno de orden social y otro que crea habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. El primero es el discurso regulativo (DR), crea orden, relaciones e identidad; tiene carácter moral y es el discurso dominante. El segundo, denominado discurso instruccional (DI), crea competencias, está inmerso en el discurso regulativo y subordinado a él. En términos de Bernstein, el discurso pedagógico es una *regla recontextualizadora* que conduce a la inmersión de un discurso en otro para crear un texto, para crear un discurso. El DR crea los criterios que dan lugar al carácter, las maneras de actuar, las posturas del sujeto. Indica al estudiante la conducta apropiada y legítima, el texto adecuado, en un determinado contexto. Además, regula la selección del DI, y la secuencia, los criterios y el ritmo en que éste será transmitido; provee las reglas internas del DI. Éste, por su parte, implica conocimientos, habilidades, destrezas, etc., orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividad específicos.

Las categorías de clasificación y enmarcamiento aluden al contenido de la transmisión pedagógica y a la relación entre el docente y el alumno, respectivamente. En la teoría, el concepto de clasificación se relaciona con la distribución del poder: poder para definir categorías y para establecer límites entre ellas. Una clasificación fuerte (aislamiento fuerte entre categorías) crea categorías claramente limitadas y un espacio para el desarrollo de una identidad especializada; una clasificación débil

(aislamiento débil entre categorías) crea categorías menos especializadas. Cuando cambia la fuerza del aislamiento, cambia la relación entre categorías. Según Bernstein (1993), las relaciones de poder, al establecer la 'voz' de una categoría, fijan necesariamente hitos de demarcación y procedimientos y reglas de reconocimiento. Las *reglas de reconocimiento* crean los medios para distinguir, y por lo tanto para reconocer, el carácter especial que constituye un contexto.

El enmarcamiento alude 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" (Bernstein, 1990: 54). Provee el modo de realización de un discurso, o sea, las *reglas de realización* que regulan la creación y producción de relaciones internas especializadas en un contexto determinado; regula la forma en que será hecho público un mensaje y la naturaleza de las relaciones que son inherentes a ese mensaje. El enmarcamiento se refiere, además, a la localización del control sobre las reglas de comunicación, en este caso, a quién ejerce el control sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios del conocimiento que será adquirido. Así, un enmarcamiento fuerte sitúa el control en el transmisor, es decir en el docente, mientras que un enmarcamiento débil pone el control más bien en el adquirente, en este caso, en el estudiante.

En lo que respecta a la identidad profesional del abogado, teniendo en cuenta la tesis de Bernstein, se podría plantear como hipótesis que, dado que cabe esperar valores fuertes de clasificación y enmarcamiento en los tres niveles (agencia, discurso y prácticas), dicha identidad sería muy especializada, en el sentido de que tendría rasgos propios y diferenciables en relación a otras profesiones.

A partir de esta propuesta teórica, el trabajo intenta responder las siguientes interrogantes generales: ¿existe un discurso pedagógico predominante en la carrera de abogacía?, ¿qué características tiene este discurso en sus componentes regulativos e instruccionales?, ¿qué tipos de identidad/es profesional/es se construye/n, en los estudiantes de la carrera, a partir de la vigencia del discurso pedagógico predominante?

Estrategias metodológicas

El enfoque de Bernstein reconoce una clara herencia durkheimiana, lo cual supone la observación de la realidad a partir de categorías construidas por el observador, no por el actor. Ello exige un enfoque metodológico orientado a la búsqueda de referentes empíricos para cada una de esas categorías; en otras palabras, es necesario llevar a cabo un proceso de operacionalización de los conceptos nada sencillo en este caso, dada la complejidad del problema en estudio y el elevado nivel de abstracción que caracteriza la propuesta de Bernstein.

En la etapa actual de la investigación, el principal esfuerzo está orientado a identificar y caracterizar el discurso pedagógico vigente en la Fac. de Derecho y a descubrir los valores de clasificación y enmarcamiento predominantes a ese nivel de análisis. En consecuencia, el centro de la investigación es la práctica pedagógica. En una próxima etapa se explorarán esos mismos valores a nivel de la agencia transmisora.

A fin de lograr el objetivo señalado, se optó por una estrategia de trabajo de carácter cualitativo consistente, primordialmente, en la observación de las clases de los profesores, entrevistas a los mismos docentes cuyas clases son observadas, entrevistas a los alumnos que asisten a esas clases y análisis de la organización curricular de la carrera de abogacía. El criterio para la selección de las cátedras fue, en la etapa exploratoria, de carácter disciplinar; se tuvieron en cuenta las materias en las que se dictan contenidos codificados, consideradas troncales en la formación del abogado. En la segunda recolección de datos se seleccionaron las cátedras en función de la trayectoria profesional de los docentes a cargo. Con base en las categorías de Bernstein, durante las observaciones se registran el discurso del docente y las formas de relación que se generan en el aula. En la entrevista a los profesores se indagan cuestiones relacionadas a su trayectoria docente, las dimensiones pedagógico-didácticas que tienen en cuenta para dictar la materia y sus percepciones sobre el desempeño de los alumnos de abogacía.

Para el análisis de los datos correspondientes a las observaciones se construyó un sistema de categorías organizado en función de los conceptos centrales del marco teórico adoptado: *enmarcamiento*, *clasificación*, *contenidos instruccionales* y *regulativos*, desagregados en una serie de dimensiones y subdimensiones.

Todo lo anterior estuvo precedido por un trabajo exploratorio, orientado a descubrir cuál es la percepción que los profesionales del derecho tienen de su propio proceso de formación en la institución. Para ello se realizaron entrevistas a egresados de la Facultad que actualmente ejercen su profesión en diferentes ámbitos: el litigio, la administración de justicia, el asesoramiento técnico en empresas u organismos no gubernamentales y la función pública (en los poderes legislativo y ejecutivo). Se trabajó con una muestra intencional, no representativa, de ambos sexos y dos categorías de edad. Está previsto completar esta información con los datos que surjan de entrevistas a los alumnos que asistieron a las clases que son objeto de observación.

Algunos resultados provisionales

Aunque todavía no se dispone de resultados en sentido estricto, los relevamientos realizados hasta ahora dan pié para formular, más que

conclusiones, algunas primeras aproximaciones en orden a responder las preguntas planteadas.

a) La percepción de los egresados

Los profesionales hacen, en general, dos cuestionamientos centrales a su proceso de formación en la Facultad. 1º) La preeminencia casi absoluta de algunas asignaturas (el derecho civil, básicamente), en detrimento de otras que podrían aportarles algunos elementos para conocer y analizar el contexto en el cual se crea y se aplica la ley y comprender cómo inciden las condiciones contextuales (sociales, económicas, políticas, etc.) en esa creación y aplicación. En el plan de estudios vigente hasta el año pasado (cabe señalar que éste no fue cambiado en 46 años), esas asignaturas ocupaban un lugar totalmente secundario. 2º) La falta de vinculación entre la teoría y la práctica; el proceso de formación no contempla el desarrollo de habilidades básicas para el ejercicio de la profesión: articulación lógica de un discurso, trato con el cliente, estrategias para agilizar los trámites en tribunales, y toda clase de artilugios que se descubren a medida que se actúa en el terreno, que por otra parte, cubre un amplio espectro de actividades. En una palabra, según la opinión de la mayoría de los entrevistados, la Facultad los habilita pero no los capacita para ejercer la abogacía.

Como un primer test de la utilidad de las categorías de Bernstein en el contexto de la educación superior, se analizaron las manifestaciones de los egresados a partir de esas categorías. De manera provisional se puede concluir que resultaron bastante útiles, al menos en un nivel de exploración de la problemática que aborda el proyecto.

b) Lo que se observa en las aulas

Aunque es el nivel más complejo y el más difícil de aprehender empíricamente, la observación de la práctica pedagógica posibilita un contacto directo con los discursos instruccional y regulativo. En ella se vinculan contenidos especializados, tanto de orden instrumental como expresivo (valores de clasificación), con prácticas de comunicación de esos contenidos (valores de enmarcamiento) y formas de evaluación de lo incorporado por los estudiantes (donde se cruzan ambas categorías). Provisionalmente, se podría afirmar que en la Facultad de Derecho se advierte una cierta homogeneidad en las prácticas pedagógicas, un grado considerable de congruencia entre cátedras respecto al lugar que ocupan la ley, la doctrina y la jurisprudencia en el discurso instruccional, y una neta separación entre asignaturas. Habría, en consecuencia, una fuerte clasificación. La relación docente alumno, por su parte, da cuenta de un papel más bien pasivo de los estudiantes; aparecen como meros receptores

de contenidos, su participación en la clase es escasa y comparten, en su mayoría, una preocupación central: cómo se aprueba la materia. Esto implicaría, en principio, un fuerte enmarcamiento a nivel de la práctica pedagógica. Aunque hay, aparentemente, diversas maneras de entender el derecho, se destaca un paradigma dominante, el *positivismo jurídico* que reduce el fenómeno jurídico a la legalidad, sin tomar en cuenta el contexto de producción de la norma, ni su enseñanza a la luz de las teorías que la generan.

c) Algunas cuestiones relacionadas con la agencia transmisora

Sobre este nivel del análisis es muy poco lo que se puede afirmar porque no ha sido objeto de un estudio exhaustivo. Sin embargo, se pueden adelantar algunas conjeturas. Un indicador importante de la distribución del poder (clasificación) y la localización del control (enmarcamiento) a nivel de la agencia transmisora podría ser el aparato normativo que fija la estructura y el funcionamiento de la Facultad (establece las funciones de las distintas categorías de miembros de la institución, regula la carrera académica y define la participación en los órganos de gobierno de la Facultad, entre otras cosas). Las reglamentaciones vigentes en la Facultad de Derecho son relativamente rígidas y considerablemente exhaustivas. Ello hace suponer que hay una clara especificación de funciones y que el control está en manos de la autoridad constituida en la institución. En la práctica, sin embargo, estas normas parecen adquirir un significado diferente. Por una parte, si bien existe una jerarquía formal entre los docentes, todos los integrantes de una cátedra cumplen idénticas funciones frente a los alumnos, y el control de la actividad de los docentes de menor jerarquía es escaso o no existe en absoluto. Esto termina debilitando la fuerza de la clasificación. Por otra, el cuerpo estudiantil ejerce un fuerte control institucional; mediante estrategias de diversa índole, los estudiantes logran soslayar las normas que regulan su carrera e imponen sus puntos de vista en los órganos de gobierno, lo cual termina por debilitar la fuerza del enmarcamiento a nivel de la agencia transmisora.

En lo que respecta al curriculum explícito (oficial), tal como se expresa en la formulación del plan de estudios, que permite una aproximación más cercana a los grados de clasificación -interna- que se dan en la carrera, se puede afirmar que la denominación de las asignaturas, el peso relativo que tienen en el plan, el régimen de correlatividades, etc., son indicadores importantes de la forma en que se estratifica y distribuye el conocimiento en la institución. Parece existir una fuerte clasificación, tanto entre contenidos como entre profesores. La libertad de cátedra es un principio consagrado; cada profesor define su programa y lo hace, por lo general,

con absoluta independencia del resto del cuerpo docente (aún del perteneciente a la misma cátedra), teniendo en cuenta solamente las prescripciones mínimas del plan de estudios y sus propios criterios para jerarquizar contenidos y organizar su transmisión. No hay trabajo conjunto con otras asignaturas, se dan por supuestos conocimientos previos en los alumnos y se estructura el programa en función de este supuesto. Como en el caso anterior, es probable que en la práctica se produzcan algunos desvíos respecto a lo establecido en el curriculum oficial, pero la clasificación fuerte es lo predominante.

Bibliografía

Agulla, Juan Carlos (1990). **El profesor de derecho: entre la vocación y la profesión**. Cristal S.R.L. , Buenos Aires.

Berger, Peter y T. Luckmann (1967): **La construcción social de la realidad**. Amorrortu, Buenos Aires.

Bernstein, Basil (1975). **Class, Codes and Control**. Vol. 3. Routledge and Kegan Paul, London.

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

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

_____ (1996). **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**. Tylor and Francis, London.

Bourdieu, Pierre y Teubner, Gunther (2000): **La fuerza del derecho**. Ediciones Unandes. Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

Connelly, F. Michael and Clandinin, D. Jean (Editors) (1999): **Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice**. Teachers College Press, Columbia University.

Fucito, Felipe (1996 a). **El perfil del abogado de la provincia de Buenos Aires**. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

_____ (1996 b). **El perfil del estudiante de derecho de la Universidad de Buenos Aires**. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Cs. Ss., Buenos Aires.

Martinez Paz, Fernando (1995). **La enseñanza del derecho (modelos jurídico-didácticos)**. Academia Nacional de Derecho. Instituto de Educación, Córdoba.

Ziegert, Klaus (1988). "Legal Education at Work: the Impossible Task of Teaching Law". *Tidskrift for Rattsociologi*, Vol. 5, 1988 NR ¾, Lund, Suecia.

