



Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
Primer Semestre, año 2017.
Volumen 4, número 1.

La Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho es una publicación de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Es una publicación internacional, con trabajo conjunto entre Chile y Brasil. La Revista tiene por objetivo central configurarse como un espacio académico de encuentro entre investigadores, abogados y expertos en educación (licenciados en educación, profesores, psicólogos educacionales y sociólogos de la educación) a propósito de la investigación sobre pedagogía universitaria, docentes universitarios, estudiantes universitarios, enseñanza-aprendizaje del derecho, prácticas docentes, profesión jurídica y currículo.

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
En línea. Coodirección
Chile Dra. María Francisca Elgueta. Brasil Dr. Renato Duro Dias.
ISSN 0719-5885
rpedagogia@derecho.uchile.cl
+56 2 9785397

Algunos derechos reservados. Publicada bajo los términos de la licencia Creative Commons atribución - compartir igual 4.0 internacional.



LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA DISPUTA SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS. DISCURSOS SOBRE EL CURRICULUM LEGÍTIMO

**Legal education and disputes about what to teach. Discourses
about the legitimate legal curriculum**

*Silvina Pezzetta*¹

Resumen: El curriculum es un aspecto central de la enseñanza del Derecho pero, sin ser el único, suele opacar otros igualmente relevantes. En este trabajo presento los resultados parciales de una investigación sobre un estudio de caso, el de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Esta investigación se concentró, precisamente, en el análisis de las disputas sobre un anteproyecto de reforma de su plan de estudios que atravesó la resistencia de sectores estudiantiles y docentes hasta lograr su aprobación. Se observará que las disputas sobre el curriculum pueden ser mejor comprendidas si en su estudio se integran los factores inherentes al estado del conocimiento sobre el Derecho con las tensiones propias del campo jurídico universitario. El conflicto generado por el anteproyecto se abordó a través

1 Doctora en Derecho, Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. silvinapezzetta@gmail.com

del análisis de los discursos de los profesores y estudiantes que participaron de una audiencia pública convocada por el decano de la facultad a fin de habilitar un espacio de exposición de las opiniones referidas al anteproyecto. Se presentará aquí parte de los resultados obtenidos a partir del análisis del discurso de dos profesores proferidos en dicha audiencia.

Palabras Clave: Educación Legal-Curriculum-Análisis del Discurso

Abstract: Legal curriculum is a central aspect of Law schools. In spite of not being the only aspect involved in legal education it usually monopolizes lawyer's attention. In this work I present some results from a case study about the National University of Rosario, Law School (Argentina). The research's main objective is to analyze the disputes that a curriculum reform project raised among professors and students in that Law school. This work is intended to provide the understanding that legal curriculum disputes are better interpreted when disciplinarians and sociological factors are integrated in its analysis. Through discourse analysis technique I approached the discourses of two professors that participated in a public audience about the legal curriculum reform in order to illuminate how campus' positions influence in the professors' strategies.

Key Words: Legal Education-Curriculum-Discourse Analysis

Introducción

En el nuevo campo de estudios sobre la educación jurídica² en el ámbito latinoamericano aparecen con recurrencia estudios centrados en el currículum. Entre éstos se destacan por su número los trabajos que ofrecen críticas a su contenido, sea por razones iusfilosóficas o políticas. El currículum es, sin dudas, un aspecto central de la enseñanza del Derecho pero, sin ser el único, suele opacar otros aspectos igualmente relevantes. El hecho de que los trabajos se centren en los planes de estudios refleja, entonces, dos cuestiones. Por un lado, las representaciones de los abogados sobre el rol que desempeña en la enseñanza legal y, por el otro, la visibilidad del currículum frente a factores no menos influyentes pero no igualmente accesibles, ni legítimos, para todos los miembros de la comunidad universitaria. En este trabajo, que se inscribe dentro de la línea de estudios sobre la enseñanza del Derecho, presento los resultados parciales de una investigación sobre un estudio de caso, el de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.). Esta investigación se concentró, precisamente, en el análisis de las disputas sobre un anteproyecto de reforma de su plan de estudios, presentado por el decano de dicha institución, que atravesó la resistencia de sectores estudiantiles y docentes hasta lograr su aprobación. Se observará que las disputas sobre el currículum sólo pueden ser comprendidas si a los factores inherentes al estado del conocimiento sobre el

² La palabra “campo” en este caso está usada sin el sentido teórico correspondiente a la teoría de Bourdieu. Sin embargo, me pareció apropiada y al respecto quisiera llamar la atención sobre las dificultades de consolidación de un campo propiamente dicho en el área que, además, forma parte del problema de la formación y consolidación de un campo de estudios universitarios en sí. Al respecto, ver Pedro Krotsch, *Educación superior y reformas comparadas* (Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial. 2003) 35-43; Marcela Mollis, “Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa”, *Revista de la Educación Superior* 43, n.º 169 (2014): 25-45; Alfiya Ildusovna Gazizova, 2013, “Foreign experiences in light of higher education reforms” (artículo publicado en libro de investigaciones de International Conference on Interactive Collaborative Learning, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia, del 25 al 27 de septiembre de 2013).

Derecho se los integra con las tensiones propias del campo jurídico universitario. En este sentido cobra importancia la distinción que realiza Basil Bernstein³ de los contextos del conocimiento: producción, recontextualización y reproducción. Estos contextos son parte de la teoría general del autor, que pretende dar cuenta de cómo se transforma un determinado conocimiento, cualquiera sea éste, en uno de tipo pedagógico. El contexto de producción del conocimiento es aquél en que se genera conocimiento nuevo y es dónde se determina la división entre lo pensable y lo impensable, entre lo que Bernstein llamará el conocimiento de “el mundo como es” frente al conocimiento del “mundo como podría ser”. Para él, el contexto de producción está hoy ocupado, aunque no exclusivamente, por las universidades. La recontextualización es la selección del conocimiento producido en el anterior contexto, y su reordenamiento, para ser constituido como conocimiento pedagógico legítimo. En las sociedades modernas, la recontextualización se produce en las agencias estatales destinadas a tal fin. Sin embargo, en el caso de las universidades argentinas, por ejemplo, la recontextualización forma parte también de sus potestades –que comparte con agencias gubernamentales-. Por último, la reproducción de ese conocimiento tiene lugar en los demás estamentos del sistema educativo –y en la universidad, aunque no es este el único fin de la misma-. Esta distinción muestra cómo una visión ingenua del curriculum, que lo considera un producto que refleja meramente lo que es necesario enseñar de acuerdo al estado actual del arte de la disciplina o área de que se trate, es parte de lo que debe evitarse en aras de una comprensión más adecuada de la educación legal. En este orden de cosas es de destacar, entonces, un primer indicio respecto de cómo se construye el curriculum en el caso que aquí se trata. Así, el anteproyecto presentado por el decano proponía la eliminación de algunas materias y la reubicación de otras en ciclos de formación especial, con distintas orientaciones, entre los que los estudiantes deberían optar por uno. Esto significaba aumentar el plan de estudios de 37 materias a 424 aunque con

3 Basil Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (London: Taylor and Francis, 1996), 43.

4 Entre las que se incorporaban idioma extranjero, teoría general del proceso, taller de acceso a la información, taller de comprensión de textos jurídicos, taller de redacción de textos

la pérdida de estatus de varias asignaturas que pasarían a ser opcionales y la incorporación de otras que serían dictadas por profesores que ya tenían materias a su cargo. Como resultado de una disputa que duró casi dos años, el plan finalmente aprobado consta de 49 materias, es decir, no sólo no se eliminaron materias sino que se agregaron otras⁵ no previstas originalmente. Este crecimiento contradice la tendencia regional e internacional de acortamiento de las carreras de grado y podría leerse como la imposibilidad de llegar a un acuerdo en el que no predominen los intereses de ocupar espacios de los distintos grupos que componen la facultad de Derecho estudiada.

En último lugar, en cuanto al marco teórico y la metodología, el conflicto generado por el anteproyecto se abordó a través del análisis de los discursos de los profesores y estudiantes que participaron de una audiencia pública convocada por el decano a fin de habilitar un espacio de exposición de las opiniones referidas al anteproyecto. Para ello se partió de un marco teórico de dos niveles. De una parte, el primer nivel lo constituye la teoría de Pierre Bourdieu sobre el campo universitario que permite pensar acerca de las disputas al interior de la universidad ligadas a lo que sucede fuera de ella a la vez que como producto de la disputa por el capital en juego a su interior. El segundo nivel del marco teórico lo componen herramientas teóricas del análisis del discurso que se complementan con la teoría de Bourdieu. Así, se pueden

jurídicos y derecho ambiental. A su vez, se eliminaban de ciclo obligatorio materias como minoridad y familia, finanzas y derecho financiero, sociología jurídica y derecho laboral, esta última transformándose en derecho social; las otras pasando a los ciclos especiales. Los distintos planes de estudios se pueden ver en: http://www.fder.unr.edu.ar/academica/upload/Proyecto_Plan_de_estudios_2013_versi%F3n_reducida.pdf; http://www.fder.unr.edu.ar/academica/upload/Nuevo_Plan_2016.pdf; http://www.fder.unr.edu.ar/demo/upload/Fundamentos_Anteproyecto_Plan_2013.pdf [consultado el 12/5/14]

5 Entre ellas materias como políticas democráticas de seguridad ciudadana, derecho de la integración y derecho del transporte y la navegación. La proliferación de materias obligatorias referidas a un campo muy restringido es una nota característica de esta facultad y responde, en principio, al interés de los agentes que ocupan distintas posiciones en el campo y tienen, por tanto, distintos tipos de capitales. En particular, las materias reflejan la posesión de capital académico tal como se verá más adelante.

relevar estrategias ligadas a los capitales, y las disputas entre miembros de las posiciones dominadas y dominantes en la facultad de Derecho, estudiando el lenguaje en uso en ocasión de un evento extraordinario como fue la audiencia pública para debatir la reforma del plan de estudios. Se presentará entonces aquí parte de los resultados obtenidos del análisis del discurso de dos profesores, proferidos en dicha audiencia, para lo que se dividirá el texto en tres secciones. En la primera, se ofrecerá una descripción de la historia y las características relevantes de la educación universitaria en Argentina y sus aspectos normativos básicos, para otorgar comprensibilidad a lo discutido en la audiencia, así como también una imagen de algunas dimensiones relevantes sobre el caso seleccionado. Además, se hará mención a aspectos de la sociología de la educación que forman parte del marco teórico en el que se apoya este trabajo y que justifica la selección del discurso de dos profesores como representantes modélicos del caso bajo estudio. En la segunda sección se adscribirá el presente trabajo a una línea teórica poco explorada en el campo jurídico, la del estudio del uso del lenguaje, que también forma parte del marco teórico. Haré un breve desarrollo de las herramientas teóricas seleccionadas para abordar los discursos de los participantes en la audiencia pública que incluirá el estudio del marco metalingüístico y la inscripción de las personas en el texto. Por último, presentaré el análisis del uso del lenguaje de dos profesores en ocasión de la audiencia a fin de señalar cómo factores ajenos al estado del conocimiento jurídico impactan en los conflictos sobre el curriculum.

La educación jurídica universitaria argentina: cogobierno, autonomía universitaria y control estatal

Los particulares rasgos del sistema universitario argentino requieren de una referencia, al menos mínima, a los efectos de otorgar comprensibilidad a algunas de las cuestiones discutidas en la audiencia sobre la reforma del plan de estudios. El sistema público universitario argentino se identifica, entre otras cosas, por su masividad y la elección de las autoridades que componen sus órganos de co-gobierno –integrados por docentes, estudiantes, graduados y en algunos casos no docentes- a través de elecciones en las que participan partidos

políticos, de manera directa o indirecta. Las universidades gozan de autonomía, garantizada por la Constitución Nacional, sobre cuyo sentido y alcances se ha discutido incluso en sede judicial. La educación universitaria es gratuita y no hay, salvo excepciones, exámenes de ingreso. Derecho es una de las carreras más elegidas por los estudiantes universitarios⁶. En el caso de la facultad de Derecho objeto de estudio, las clases están compuestas por un gran número de estudiantes, sobre todo en los primeros años⁷, y no hay recursos tecnológicos disponibles más allá del pizarrón. Se trata, en su gran mayoría, de una organización en torno a clases magistrales en las que el docente desarrolla su tarea exponiendo un tema, aunque los alumnos no cuentan con un cronograma, ni existen tareas de lectura o prácticos asignados con anterioridad en la gran mayoría de los casos.

La Universidad argentina comparte otro rasgo definitorio con el resto de las latinoamericanas. Consiste éste en una sobrecarga de expectativas que van mucho más allá de los objetivos estrictamente académicos que tienen otras universidades, como las europeas o norteamericanas⁸. Esto es lo que señala, por ejemplo, José Luis Romero, un ex rector de la Universidad de Buenos Aires, al referirse a las universidades latinoamericanas:

“De hecho, y por el imperio de las circunstancias, la universidad latinoamericana es una institución a la que se le exige mucho más -y en diversos planos- que a la Universidad europea o norteamericana. Son éstas exclusivamente centros de enseñanza e investigación, y la colectividad no espera de ellas sino lo que prometen como tales, puesto que para otras necesidades colectivas hay, o surgen fácilmente, otros órganos destinados a satisfacerlas. Las universidades latinoamericanas, especialmente después de la Primera Guerra Mundial, han sido vivamente solicitadas por inquietudes de otro tipo. La colectividad ha esperado de ellas fundada o no, la sistematización y formulación

⁶ De acuerdo a las estadísticas publicadas por la Secretaría de Políticas Universitarias, http://www.mcye.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/anuario.html, p. 48.

⁷ Se trata de comisiones o cursos de más de 90 estudiantes. La cantidad de estudiantes descende en los años superiores.

⁸ Por supuesto, no es que las universidades de otros países no cumplan otras funciones sino que en nuestra región el exceso de funciones extra académicas es notorio.

de nuevas corrientes de opiniones, sin duda difusas, heterodoxas y en ocasiones revolucionarias, de los nuevos sistemas de valores que comenzaban a adquirir espontánea vigencia y de las repuestas adecuadas a las nuevas situaciones espirituales y sociales. Este requerimiento constituye el hecho más sorprendente y significativo de la historia de la Universidad latinoamericana” (Romero, 1959)⁹.

Esta sobrecarga o multiplicidad de objetivos asignados socialmente a las universidades, que aparecerá en los discursos de los docentes y también en el anteproyecto y proyecto de plan de estudios, puede ser interpretada a la luz del desarrollo histórico y social de la universidad argentina. En este sentido, una cuestión central de las universidades locales, que comparte con el resto de la región, es su surgimiento como trasplante de una institución europea antes que como resultado de las necesidades locales. La primera universidad argentina fue la de Córdoba, fundada por los Jesuitas en 1614 con el objetivo de formar teólogos y curas. En 1791 se abrió en dicha universidad la primera facultad de Derecho del país. Fue precisamente en ese período que se produjo el desbalance entre las dos funciones de la universidad, la formación de profesionales liberales y la producción de conocimiento, con un claro acento en la primera de ellas. Desde la primera parte del Siglo XIX hubo intentos de modernizar la universidad y transformarla en centros de investigación científica con poco éxito¹¹. Estos intentos se retomaron en el Siglo XX, en 1918, durante la Reforma

9 José Luis Romero, “La experiencia argentina y otros ensayos”, en *Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina*, citado por Pedro Krotsch (Buenos Aires: Belgrano, 1959). Esta idea de una universidad políticamente activista también es descrita por Augusto Pérez Lindo al señalar como ejemplo de ésta los ideales de la Reforma Universitaria argentina del 18 pero también las experiencias de los 60 en la Universidad de Berkeley, Paris, Berlín y Bruselas, así como la revolución naxalista en la India en el mismo periodo. Augusto Pérez Lindo, *Universidad, Política y Sociedad* (Buenos Aires: Eudeba, 1985), 26.

10 Pedro Krotsch, “Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina”, en *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*, ed. por Carmen García Guadilla (Venezuela: UNESCO IESALC CENDES, 2008)

11 Los esfuerzos continuaron durante todo el Siglo XIX y se enfrentaron con lo que se denominó “la universidad de los abogados” que tenía por finalidad no sólo formar a los jóvenes

Universitaria, que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba. La Reforma fue el resultado de un movimiento estudiantil que tenía dos objetivos: por un lado, la modernización de la universidad a través de la renovación de su claustro docente, la innovación en los métodos de enseñanza, la promoción de la libertad de cátedra, la implementación de la autonomía universitaria para evitar la gravitación del poder político y eclesiástico en las aulas y, por el otro, la democratización del gobierno de la universidad a través de la implementación de un sistema de co-gobierno en el que participaran los estudiantes. Los principios reformistas tuvieron influencia hasta los años setenta aunque en la actualidad el co-gobierno, la extensión¹², la autonomía y la libertad de cátedra, por ejemplo, así como parte del movimiento estudiantil, responden a ellos.

En la década del 70 finalizó el período de máxima influencia de los principios de la Reforma Universitaria en la educación superior. Diversos cambios políticos y sociales influyeron en la configuración de la nueva universidad. La radicalización política de los 70 trajo la propuesta de un nuevo rol para la universidad que provino, esta vez, de los grupos de izquierda¹³. La década del 70 también vio aparecer las primeras universidades privadas, la feminización de la matrícula y la expansión del claustro estudiantil. Los principios reformistas no tenían, provisionalmente, mucho que aportar ante estos desafíos. Luego de los golpes de estado del 66 y el 76 la universidad se convirtió en lo que algunos

para las cuestiones públicas sino también a los miembros del ejército, a los profesionales liberales y para la administración pública. En este período también se esperó que la universidad organizara el sistema educativo y desarrollara la ciencia, lo que no fue logrado. Augusto Pérez Lindo, *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional* (Buenos Aires: Biblos, 2003), 54-67.

¹² El movimiento reformista combinó el objetivo académico de lograr una universidad dirigida a la producción del conocimiento científico con otro de reforma social. Para ello subrayó las relaciones que deben existir entre universidad y sociedad y establecieron la función de “extensión universitaria”, que debía cumplir con la finalidad de conectar a ambas en la búsqueda de la resolución de problemas sociales. La función de extensión es aún hoy una de las obligaciones de las universidades y en los procesos de evaluación se lo toma como uno de los parámetros a considerar.

¹³ Esto implicó la propuesta de un nuevo modelo de universidad. Pérez Lindo, “Universidad, política y sociedad”, 26.

llamaron una “fábrica de títulos” o “industria de exámenes”. Durante los gobiernos autoritarios las universidades fueron intervenidas, muchos de sus profesores y estudiantes perseguidos y asesinados, otros fueron cesanteados y se estableció el examen de ingreso. La vuelta a la democracia en los 80 generó nuevas transformaciones en la universidad, su apertura, la restauración del co-gobierno y, con éste, la reaparición de la vida política universitaria, partidaria y no partidaria.

En la década de los 90, a partir de la implementación de políticas neoliberales, la universidad argentina fue objeto de una reglamentación que tuvo la finalidad de establecer la evaluación externa, entre otras innovaciones de las tradiciones universitarias locales¹⁴. La ley 24.521 de Educación Superior, en adelante LES, creó un conjunto de organismos dependientes del Ministerio de Educación y estableció mecanismos de control, evaluación y acreditación de las carreras universitarias. La Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) es la institución más importante de este conjunto que incluye el Consejo Universitario (CU), el Consejo Interuniversitario (CIN) y los Consejos de Decanos de las correspondientes facultades de universidades nacionales. Además, esta década fue la del crecimiento sostenido de posgrados, tanto en universidades públicas como privadas. Esto implicó, a partir de los primeros años del Siglo XXI, la profesionalización de las carreras de investigación que fue impulsada, también, con el fortalecimiento del financiamiento del sistema científico a través del apoyo a CONICET¹⁵. Durante la década del 90, además, el

¹⁴ Las políticas neoliberales incluyeron la promoción de un modelo de universidad centrado en la competencia entre instituciones, la intervención del estado a través de la evaluación y acreditación, la limitación presupuestaria y el apoyo a la creación de nuevas universidades privadas.

¹⁵ El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, es el organismo más importante de desarrollo y sostenimiento económico de la ciencia en Argentina. A partir del 2003 se iniciaron fuertes políticas de inversión en el área a fin de formar nuevas generaciones de científicos, becando a jóvenes para que realicen sus doctorados. Además, se abrió nuevamente la carrera de Investigador Científico y se logró un sostenido ingreso a la misma equilibrando la composición de la misma que estaba envejecida y necesitaba nuevos miembros que pudieran reemplazar a los que se jubilaran. 70% del presupuesto para investigación

movimiento estudiantil, encabezado por el reformismo y acompañado por parte del claustro docente, se opuso a estas modificaciones impulsadas por el gobierno con un éxito relativo. En este sentido, por ejemplo, no pudo frenar los controles externos a las universidades que tienen hoy una influencia innegable en el sistema de educación superior público, como se verá en el análisis de los discursos de los profesores.

En suma, el movimiento reformista, de gran impacto en la organización universitaria local hasta la actualidad, ha sido exitoso en el mantenimiento del co-gobierno y la autonomía universitaria en términos relativos, especialmente luego de los cambios producidos a partir los años 90. En relación con el principio de la autonomía logró que se convirtiera en un rasgo indiscutible e innegociable para grandes sectores universitarios y, como resultado de ello, fue incorporado en la Constitución Nacional en la reforma de 1994. Sin embargo, la autonomía universitaria, principio basado en la idea de la universidad como comunidad de sabios que se auto gobiernan, a pesar de estar garantizada constitucionalmente, ha sido criticada tanto por grupos políticos de derecha como de izquierda. Y, lógicamente, ha sufrido una merma a partir del control de órganos extra universitarios como el Ministerio de Educación. Por su parte, el co- gobierno tuvo como resultado la participación directa o indirecta de los partidos políticos nacionales en las elecciones de sus miembros, lo que ha mermado la independencia académica de las universidades. Además de esto, las universidades no lograron convertirse en espacios de producción de conocimiento sino que, desde el desbalance mencionado, su polo reproductivo del conocimiento, junto con la formación de profesionales liberales, es el más fuerte. En el siguiente apartado me referiré a los aportes de Pierre Bourdieu respecto del campo universitario que son los que fundarán las bases de la interpretación de las estrategias de los profesores y que permitirán, a su vez, hacer una relectura de las características hasta aquí delineadas.

científica proviene de fondos del gobierno nacional, 26% de empresas privadas y el resto de organizaciones internacionales. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010 http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberamericana_2010.pdf

Primer nivel del marco teórico: la sociología de la educación y la universidad como campo

La investigación que origina este artículo se apoya en un marco teórico compuesto por las herramientas de la sociología general y de la educación de Pierre Bourdieu, por una parte, y por aportes seleccionados de teorías que estudian el lenguaje en uso, por el otro. En este apartado se hará referencia a algunos elementos importantes de la educación universitaria, así como de las características del caso seleccionado considerados a través de esta teoría sociológica. La teoría de Bourdieu representa una síntesis entre dicotomías clásicas de la sociología que afectan también a la sociología de la educación. Bourdieu propone superar, entre otras, la antinomia subjetivismo/objetivismo, por ejemplo, que opera como base de la sociología. Sus conceptos de campo y habitus son producto de este esfuerzo de superación. Por lo demás, como se verá, la teoría elegida puede ser utilizada armónicamente con los aportes teóricos seleccionados para estudiar el lenguaje en uso, que se tratarán en el siguiente apartado.

En una de sus obras menos conocidas y comentadas, *Homo Academicus*¹⁶, Bourdieu presenta un estudio de caso sobre el campo universitario francés cuya matriz teórica y metodológica inspira a este trabajo. Para ello recurre a la conceptualización de la universidad como campo, puesto que éste es el verdadero objeto de la ciencia social según el autor. El campo, ese espacio social relativamente autónomo que es el locus de relaciones de fuerza y de lucha por el capital específico de que se trate, supone la existencia de agentes e instituciones ubicados en una posición dominante o dominada. Definir si existe un campo es una tarea empírica y requiere determinar, entre otras cosas, si existen límites mínimamente establecidos que lo diferencien de otros, si hay regularidades y reglas constitutivas y si hay disputa en torno a los productos específicos de ese espacio. El concepto de campo no puede entenderse sin hacer referencia al de

¹⁶ Pierre Bourdieu, *Homo Academicus* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008), 320.

habitus puesto que se trata de dos dimensiones definicionales relacionadas. El concepto de habitus, que ya había sido utilizado por otros autores con un sentido similar pero no equivalente, es lo que le permite al autor romper tanto con el determinismo del estructuralismo como rechazar una teoría de la acción racional que postula un actor capaz de generar libremente su propio proyecto, elegir sus fines y maximizar sus utilidades. El habitus es un conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes que modula las experiencias pero que, como señala el autor, está sujeto a modificaciones. En *Homo Academicus*, entonces, se presenta un estudio de los profesores a través de una detallada descripción del campo universitario francés, de las relaciones entre los habitus de clase y los que se forman por su pertenencia a distintas disciplinas.

En cada campo los agentes luchan por el capital específico de que se trate. El capital, o los distintos tipos de capital –económico, social, cultural y simbólico y sus diferentes manifestaciones-, representa lo que está en juego a la vez que, la posesión de éste, fija la posición objetiva en los campos en los que se participa. La descripción del campo universitario francés se construyó a partir del estudio de indicadores para determinar quiénes son los profesores que poseen distintos tipos de capital en mayor o menor medida: económico –heredado o adquirido-, cultural –heredado o adquirido-, de poder universitario, de poder y de prestigio científico, de notoriedad intelectual, de poder político o económico. Se relevaron también indicadores de posiciones políticas de los profesores a través del análisis de firmas de petitorios y declaraciones públicas. Este análisis permitió descubrir un campo dividido en dos tipos de disciplinas: temporalmente dominantes y dominadas temporalmente (o culturalmente autónomas). Las primeras son aquellas que gozan del control de los recursos materiales, organizacionales y sociales para sostener, y reproducir, la vida universitaria. Se trata de la posibilidad de manejar aquellos aspectos que hacen al desenvolvimiento de la institución: recursos económicos, sociales, político-institucionales. Derecho y medicina son las disciplinas que gozan del control, o posesión, de esa forma de poder que denominó capital académico o universitario. Por su parte, las ciencias naturales ocupan el espacio de las dominadas temporalmente. Su poder se asienta en el dominio del capital

intelectual, que consiste en el reconocimiento del prestigio científico que otorgan los pares. Estas disciplinas luchan por imponer la legitimidad de su propio capital como principio dominante siendo a la vez que contendientes, cómplices. Según los resultados del trabajo de Bourdieu, las ciencias sociales y humanidades ocupan una posición intermedia, en tensión entre medicina y derecho, de una parte, y las ciencias naturales, de la otra. Este lugar intermedio constituye un ejemplo paradigmático que permite observar la lucha por la imposición del principio legítimo. Por un lado, las disciplinas canónicas como filosofía, son enseñadas por los profesores que poseen capital académico. Por la otra, nuevas disciplinas como sociología, son el dominio de los poseedores del capital intelectual y la notoriedad científica que, no obstante, carecen casi por completo de poder institucional. De hecho, Bourdieu mismo gozaba de una posición institucional marginal, a la vez que, de gran prestigio intelectual, lo que le permitió pensar críticamente sobre su posición y planear un estudio científico de sus prácticas y las de sus colegas.

Wacquant¹⁷ señala que lo más importante de este estudio es que la posesión de distintos tipos de capitales replica o espeja la manera en que se divide en dos fracciones la clase dominante: ejecutivos y hombres de negocios en el polo del poder económico y político versus artistas e intelectuales como detentadores del poder cultural y simbólico. Esto porque, como surge de su estudio, los profesores de derecho y medicina provienen, en mayor proporción, de un estrato social de mayor capital económico y social que los de las otras disciplinas. Lo que muestra que también los intelectuales, y profesores, están determinados por el lugar que ocupan, tanto en el campo de que se trata, como del lugar que tienen en el espacio social en general. La reproducción aparece aquí otra vez, vista ahora a través de las características del cuerpo profesoral. Pero, en este trabajo, Bourdieu da cuenta del quiebre de la reproducción al tratar los hechos que llevaron a la crisis del mayo francés. El estudio del caso francés, más allá del interés por su particularidad, sirve de ejemplo para entender disputas tradicionales en Derecho consideradas, habitualmente, como una mera cuestión disciplinar o filosófica o, de forma contraria, como la

17 Loïc Wacquant, «For a socio-analysis of intellectuals: on "Homo Academicus"» *Berkeley Journal of Sociology* 34 (1989): 1-29

reproducción mecánica de posicionamientos políticos. En este orden de cosas es importante pensar qué debates y dicotomías propias del campo universitario jurídico, y del universitario en general, podemos encontrar en el caso local para analizarlas en términos de capitales y campos. Esto es lo que se hará a través del análisis de los discursos proferidos en la audiencia sobre el proyecto de reforma del plan de estudios, esto es, se revisará a través del estudio de un objeto discursivo, qué estrategias y capitales están en juego en el caso seleccionado.

En último lugar cabe revisar qué aspectos del caso estudiado resultan válidos como indicadores de capital académico. En tal sentido, la normativa legal y estatutaria¹⁸ que rige la facultad de Derecho¹⁹ de la UNR establece cómo se

¹⁸ En el estatuto de la UNR se encuentran establecidos los criterios de acceso a un cargo docente y a los cargos de consejeros directivos y ejecutivos, como el de decano y rector. Uno de los mayores problemas de las universidades nacionales es la falta de apertura de concursos docentes. En el caso estudiado, sólo 141 cargos se obtuvieron por concurso de un total de 769. La cantidad de docentes es de 589, lo que implica la superposición de más de un cargo en muchos casos –no tengo acceso a cuántos docentes concentran más de un cargo puesto que no me fue brindada esta información-. Del total de cargos, 203 son ad honorem y, por tanto, si alguien posee sólo este cargo no puede votar en calidad de docente. Como se puede observar, los docentes nombrados directamente son mayoría y han accedido a su cargo gracias a las decisiones unilaterales de las sucesivas gestiones. Aunque no es posible esperar que en una entrevista los docentes expliquen sus adhesiones y fidelidad a la gestión que los ha nombrado, y que es la que está facultada para renovarles o no el cargo, sí se desprende de datos secundarios. Estos son: la observación de la composición del claustro docente en el consejo directivo a través de los últimos 20 años, y de quiénes han sido elegidos decanos, la constatación de que el mismo grupo, que aunque heterogéneo ha logrado mantenerse unido, ha permanecido como detentador monopólico del poder universitario. Los datos completos sobre la composición del claustro, y aún del padrón electoral, me han sido negados en varias oportunidades así que el abordaje es indirecto: relevar la composición del consejo directivo de los diversos períodos, investigar quiénes son los docentes que compusieron distintas listas a través de los años, revisar trayectoria de estudiantes militantes de diversas agrupaciones políticas opositoras a gestiones de decanos que una vez recibidos forman parte de nuevas gestiones del mismo grupo, advertir que los consejeros no docentes son siempre oficialistas, tener en cuenta que siempre existe al menos una agrupación estudiantil creada por la gestión y que vota con ella. En el marco de la investigación que origina este trabajo el objetivo es analizar quiénes son los profesores más que quiénes no pueden serlo. Una información que ayudaría a entender cómo este campo se ha convertido en aparato es relevar la cantidad de aspirantes a docentes que componen cátedras o comisiones a cargo de docentes que han tenido un rol activo como opositores del oficialismo y

accede a los cargos docentes que, a su vez, son los que permiten el ejercicio de los derechos de elegir y ser elegidos autoridades de la facultad y la universidad. La calidad docente y, por añadidura, la ciudadanía universitaria, son aspectos fundamentales para acceder al capital académico y al intelectual. La determinación de quiénes ingresan al campo universitario por concurso es controlada por el decano, en el caso de los cargos de Titular, Adjunto y Profesor Asociado, y del consejo directivo, en el caso de la categoría de Jefe de Trabajos Prácticos y de Auxiliar Docente de Primera. El decano, con aprobación del Consejo directivo, decide quién accede –y permanece– a los cargos docentes sin concurso, rentados o ad honorem, a la vez que autorizan la creación de institutos y centros de investigación. Sólo los docentes rentados nombrados con más de dos años de antigüedad, y los concursados, están habilitados para votar a las autoridades universitarias o ser candidatos. Únicamente 141 de los 769 cargos, sobre un total de 589 docentes, fueron otorgados por concurso en la facultad de Derecho estudiada. Del total de cargos, a su vez, 203 son ad honorem. Todo ello implica que el conjunto de docentes que acceden a sus derechos políticos es directamente fiscalizado por el decano, sea porque tiene capacidad para convocar a los concursos o porque es quien promueve designaciones sin ellos, lo que le otorga un enorme poder sobre las elecciones y permite un juego democrático muy restringido al estar en posición de controlar quiénes integran el padrón electoral docente²⁰. Este acceso condiciona

cuántos de ellos son nombrados finalmente. Estos datos no están disponibles, la facultad de Derecho no ofrece información de manera transparente y tampoco la brinda cuando se la pide formalmente. Por último, es necesario decir que el conocimiento del campo es también producto de haber pertenecido como consejera estudiantil, como actora en campañas electorales docentes y como profesora ad honorem. Aunque esto no genera evidencia, sí permite comprender el tipo de interés y conocimiento, aunque semi docto, del campo. <http://www.unr.edu.ar/estatuto/#t3>.

19 Reglamento de llamado a concurso docente en las categorías Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera: http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza_524_Conc..pdf; Reglamento de llamado a concurso en las categorías de Titular, Asociado y Adjunto: http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza_525_.pdf

20 El consejo directivo de la facultad de Derecho está compuesto por 10 profesores, 8 estudiantes, 1 graduado y 1 no docente. Con anterioridad a la ley de Educación Superior 24.521 los estudiantes tenían la misma representación que los docentes. El decano es elegido por el

fuertemente la posibilidad de adquirir otros tipos de capitales, como el del prestigio intelectual, por ejemplo. A su vez, el capital académico o universitario es revestido de una serie de características propias del capital de tipo científico. Esto es casi una afirmación trivial si consideramos que el poder siempre se reviste de una legitimidad que requiere del reconocimiento/desconocimiento en los términos de Bourdieu. En la segunda parte, entonces, se abordará un aspecto del caso seleccionado a través de un objeto de carácter discursivo. Se explora en esa dimensión la aparición de indicios de las tensiones entre los profesores que ocupan distintas posiciones en el campo y cómo, en función de dichas posiciones, elaboran estrategias observables a través del análisis del uso del lenguaje en una ocasión inusual, una audiencia pública, sobre un tema que se presentó cómo altamente conflictivo: la decisión de reformar el curriculum.

Segundo nivel del marco teórico: la dimensión discursiva del caso. El estudio del uso del lenguaje o análisis del discurso

En los anteriores apartados se proveyeron datos para comprender aspectos normativos e históricos centrales de la educación jurídica universitaria argentina. Son importantes para entender los temas tratados en los discursos seleccionados. Además, se expusieron algunas herramientas teóricas de la sociología de Bourdieu que forman parte del marco teórico utilizado y le otorgarán sentido a la interpretación de los discursos analizados. Tanto la conceptualización de la universidad como campo y el concepto de habitus permiten descifrar el carácter socialmente condicionado de muchas disputas, que se pretenden basadas meramente en cuestiones propias del estado del conocimiento de que se trate. En este sentido, Bourdieu explica cómo las disputas entre disciplinas, y dentro de las disciplinas²¹, responden o espejan

consejo directivo y el control del claustro docente es fundamental para ganar las elecciones de decano.

²¹ Bourdieu incorpora a su estudio el análisis de la disputa entre dominantes y dominados dentro de la facultad de Medicina y determina la oposición entre los clínicos y cirujanos, de un lado, y los biólogos, por el otro; los últimos son los portadores del capital científico. Por razones de extensión no me referiré a este aspecto de Homo Academicus en este trabajo.

disputas propias del espacio social. La pertenencia de los profesores a distintas posiciones en el campo del poder, así como su relación con el campo científico, son determinantes de sus habitus y de su posición dentro de la universidad. Esto, por supuesto, sin desconocer que el campo universitario tiene una autonomía relativa y unos capitales en juego específicos, entre los que la producción del conocimiento legítimo es el principal.

En esta sección me detendré en otro nivel que puede complementarse con el sociológico elegido, el de la dimensión discursiva, o del lenguaje en uso, del caso en análisis. Se trata de abordar el objeto a partir del estudio del lenguaje utilizado en una ocasión extraordinaria, la de una audiencia pública convocada por el decano de la facultad de Derecho. Este foco forma parte de una tradición de estudios del lenguaje en contexto o del uso del lenguaje, tradición que complementa los estudios del lenguaje como sistema de signos. Se inscribe entonces este nivel de abordaje dentro de una serie de propuestas teóricas que consideran que estudiar la manera en que se usa el lenguaje en distintos contextos, por distintas personas y con diversas finalidades, permite afrontar e interpretar la construcción de sentido que tiene lugar en distintas esferas de la vida social. Aún más, esta construcción de sentido es posible en tanto que el lenguaje es una práctica social que contribuye de manera fundamental para ello. Varias disciplinas trabajan temas comunes, desde perspectivas similares, para arrojar luz sobre este objeto. Una de ellas, quizás la más conocida en el ámbito de habla hispana, es el análisis del discurso, dentro del cual existen distintas corrientes. Pero es posible considerar, siguiendo a Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls²², que la sociolingüística, la antropología lingüística, la etnografía del habla, la pragmática, los estudios de la cortesía, el análisis de la conversación, la etnometodología, el interaccionismo, la teoría del principio de cooperación, algunas escuelas de lingüística como la funcional, la

²² Helena Calsamiglia Blancáfort y Amparo Tusón Valls, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2da. ed. (Barcelona: Ariel, 2002), 19; en este tema, también véase Keita Higa y Keiichi Funaki, 2015, "On a robust ASR based on robust complex speech analysis". Trabajo presentado en International Symposium on Intelligent Signal Processing and Communication Systems (ISPACS) November 9-12, 2015; Paolo Roso et al., "DIANA: Análisis del discurso para la comprensión del conocimiento", *Procesamiento de Lenguaje Natural* 51 (2013): 223-226.

psicolingüística y la filosofía del lenguaje son disciplinas que hacen sus aportes al análisis del discurso. Todas ellas, por lo demás, se interesan por el lenguaje no tanto como un sistema de signos o en su dimensión formal, como en las propuestas de Saussure y Chomsky, por ejemplo, sino en cómo las personas lo emplean en su vida social.

Como sostiene la antropóloga lingüística Laura Ahearn, el habitus se adquiere a partir de la socialización lingüística²³, aun cuando Bourdieu no lo creyera así. En tal sentido, entonces, la comprensión del lenguaje como práctica social, que muestra variantes dependientes de las características de los hablantes y del contexto, se presenta como una oportunidad para entender un objeto de estudio como el aquí presentado. Utilizaré entonces para abordarlo herramientas teóricas provenientes de la antropología lingüística y de la teoría de la enunciación. Como señala Elizabeth Mertz²⁴, la antropología lingüística, en consonancia con otras disciplinas como la sociolingüística y el análisis del discurso, se preocupa por entender qué significa en cada contexto el uso de diferentes recursos léxicos, sintácticos y discursivos. En esta línea, entonces, se trata de analizar distintos elementos léxicos y discursivos a fin de interpretar las construcciones de sentido de dos profesores que ocupan posiciones distintas en el campo constituido por la facultad de Derecho.

²³ Laura Ahearn, *Living language. An introduction to linguistic anthropology* (Singapur: Blackwell Publishing, 2012) 267; Jacqueline Holzer, "The history of linguistic anthropology as a device for a new integrated perspective", *Collegium Antropologicum* 28, n.º 1 (2004): 37-41; Leo Francis Hoye, "Linguistic anthropology and pragmatics", *Journal of Pragmatics* 38, n.º 6 (2006): 944-967; Francis Cody, "Linguistic anthropology at the end of the naughts: A review of 2009", *American Anthropologist* 112, n.º 2 (2010): 200-207.

²⁴ Elizabeth Mertz, *The language of the Law school. Learning to think like a lawyer* (La Vergne: Oxford University Press, 2010), 16-30; Ellen Cohn et al., "Legal attitudes and legitimacy: extending the integrated legal. Socialization model", *Victims & Offenders* 7, n.º 4 (2012): 385-406; Rod Maclean, "First-year law students' construction of professional identity through writing", *Discourse Studies* 12, n.º 2 (2010): 177-194.

El anteproyecto de reforma del plan de estudios: resistencia estudiantil y docente. Consideraciones metodológicas y contextuales

En el siguiente apartado se analizarán las estrategias argumentativas de dos participantes de la audiencia pública en la que se trató el anteproyecto de reforma del plan de estudios presentado por el decano. Se hará esto a partir de la revisión de qué marco metapragmático utilizaron y cómo inscribieron su persona en el texto. Los participantes se seleccionaron en virtud de ser exponentes de las dos posiciones en el campo: dominante y dominada. Ambos revisten el carácter de profesor titular y son personas mayores de 45 años por lo que atravesaron diversas instancias políticas de la universidad y el país. En el caso del profesor Gustavo Nadalini, que pertenece al grupo de los dominantes, se trata de un docente que acumula más de un cargo, que además accedió por concurso a uno de ellos y que ha participado en la gestión de la facultad como secretario académico. También tiene publicaciones en su área, el derecho privado y forma parte del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, que categoriza a los docentes según sus tareas de investigación y abona un plus por ellas. En relación con el campo de la práctica del derecho, era candidato a vicepresidente del Colegio de Abogados local al momento de la asamblea, al que finalmente accedió. Por su parte, la profesora Lilians López, que forma parte de los profesores en situación de dominados, no es abogada sino psicóloga. Es titular de Introducción a la Filosofía y directora del “Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Espacio de Ciencias Sociales, Ética y Prácticas Alternativas” de la facultad. A su vez, formó parte de diversos proyectos de investigación, pero nunca fue parte de la gestión ni del Consejo directivo.

La audiencia pública en la que participaron los docentes seleccionados se llevó a cabo el 3 de diciembre de 2013, en el salón de actos de la facultad de Derecho. Fue grabada por orden de las autoridades y los videos subidos al sitio web www.youtube.com²⁵. El salón, el de mayor importancia de la facultad, tiene una distribución similar a un teatro: butacas dispuestas frente a un escenario elevado y, sobre el costado derecho del mismo, un atril con micrófono.

25

Disponible

en:

http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=14.

Es de destacar que este salón es uno de los que está en mejores condiciones edilicias, tiene menos de diez años y cuenta con recursos técnicos como iluminación, equipo de sonido y cañón proyector. Se utiliza para conferencias, elecciones de Decano y defensas de tesis de postgrado. Dispone de un atril con micrófono que fue el que se asignó a los participantes, a los que se otorgaron cinco minutos de exposición. Además, durante la audiencia, se dispuso de una mesa en el escenario para el secretario y dos asistentes que mantuvieron el orden de la misma. De los 77 participantes inscriptos en la lista de expositores se presentaron finalmente 73, pertenecientes a los cuatro claustros –docentes, no docentes, estudiantes y graduados- participaron. La audiencia se extendió desde las 9.00 am hasta las 17.30 pm.

El anteproyecto de reforma del plan de estudios generó grandes resistencias en el claustro docente y estudiantil. En el primer caso debido a la eliminación de materias o su transformación en opcionales y a la disminución –a través de su “semestralización”- de la carga horaria que afectaba a algunos docentes al reducirles sus horas de dictado²⁶. La falta de convocatoria a espacios más amplios que el consejo directivo²⁷, en el que sólo una parte de los docentes tienen representantes, también provocó un malestar importante. Varios docentes, durante la asamblea, se refirieron a estos problemas e, incluso, se mostraron “autores” o “coautores” de la convocatoria. Por su parte, los estudiantes reclamaron ámbitos de mayor participación sobre el anteproyecto y también realizaron reuniones de estudiantes por fuera de las de consejo directivo. Pidieron repetidamente reuniones con las autoridades con escaso éxito. La denominada “semestralización” de todas las materias fue foco de sus críticas, así como la propuesta de eliminación de materias que consideraron centrales, como Derecho Laboral. Algunos estudiantes que participaron de la

²⁶ En la facultad de Derecho, al momento de la discusión del anteproyecto de reforma, había materias de cursado anual, semestral, cuatrimestral y bimestral. El proyecto unificó el dictado semestral que, en realidad, es cuatrimestral. Esta faceta del anteproyecto quedó aprobada.

²⁷ El consejo directivo es el órgano de la facultad en que el proyecto presentado por el decano debía ser sometido a votación para su aprobación y posterior implementación. El decano contaba con mayoría para hacerlo pero el malestar generado fue tan grande que decidieron convocar a esta audiencia. Finalmente, el proyecto fue aprobado con algunas modificaciones menores que incluyeron la permanencia de alguna de las materias que se pretendía eliminar.

audiencia también se presentaron como responsables de la realización de la misma, en función de la presión ejercida, a la vez que descalificaron la convocatoria por la forma poco dialogada que adquirió. En suma, la audiencia es consecuencia de un estado de conflicto en torno a un tema considerado central que, a la vez, puso en peligro el espacio ocupado por los docentes²⁸.

La transcripción de los datos orales se hizo siguiendo la propuesta contenida en Teun van Dijk que es, a su vez, la que presentara Gail Jefferson²⁹. El empleo de estas reglas obedece al deseo de representar algunos rasgos prosódicos, superposiciones, pausas y meta comentarios propios al respecto; todos forman parte de los recursos a través de los cuales se crea el sentido. Sin embargo, tanto

²⁸ Las afirmaciones aquí contenidas son producto de las entrevistas no estructuradas con diversos miembros de la facultad, así como de la revisión de las publicaciones de agrupaciones estudiantiles, la inserción como observadora no participante y el análisis de la totalidad de los discursos volcados en la audiencia pública. También forma parte del fundamento de estas afirmaciones la contrastación entre el anteproyecto y el proyecto finalmente aprobado del que es posible inferir cómo se resolvieron tensiones entre docentes y autoridades en relación con la propuesta de eliminación de materias. Sobre el malestar causado en el claustro estudiantil por la presentación del anteproyecto se puede ver el video en que un grupo de estudiantes se dirige a decanato antes de la aprobación de la convocatoria a la asamblea y piden una instancia de debate disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ACCwa7K4dHE>. En este video aparecen el Decano, la secretaria académica y el secretario estudiantil que expresan sus opiniones sobre el significado de consenso en torno a la modificación del curriculum y bajo qué condiciones se hará la votación del anteproyecto a partir de la mayoría que tienen en el Consejo directivo. Se observa un grado máximo de tensión en el intercambio verbal.

²⁹ T. Van Dijk, (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (Barcelona: Gedisa Editorial, 2000), 441-444.

[]: Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones.

::: Alargamiento de la sílaba previa

° Símbolos de grado ° Suavidad o amplitud disminuida de las emisiones incluidas.

MAYÚSCULAS: Mayor volumen de emisión o fragmentos de emisión

Subrayado: Énfasis mayor en la emisión del hablante.

Punto entre paréntesis (.): Pausa de una décima de segundo.

Números entre paréntesis (1.7): Segundos y décimas de segundos entre turnos de los hablantes o dentro de un mismo turno.

?: Entonación ascendente: Entonación interrogativa.

((Doble paréntesis)): Aclaraciones, descripciones.

Paréntesis incluyendo una: (x): Detención repentina o vacilación por parte del hablante.

por las reglas de transcripción elegidas como por no incluir determinadas dimensiones, como la kinésica y proxémica, se advierte acerca de los límites obvios del caso. Los datos orales serán complementados con los correspondientes datos escritos que obren en documentos pertinentes como resoluciones de la facultad y legislación. Por último, otros aspectos contextuales serán descriptos en la oportunidad necesaria.

La audiencia pública y el nivel metalingüístico: disputas sobre el carácter del evento comunicativo

El nivel metalingüístico tiene una gran importancia en las teorías que se ocupan del lenguaje. Tanto en las disciplinas que se ocupan del lenguaje en uso que aquí se señalaron, como en filosofía del lenguaje y lógica, se ha prestado atención a la diferencia entre metalenguaje y lenguaje objeto. Es que es a partir de esta distinción de dos niveles en el lenguaje, -el lenguaje objeto que se utiliza para referirse a las “cosas” y el metalenguaje que se refiere al primero-, que es posible advertir una serie de fenómenos a nivel discursivo que pasarían desapercibidos de otra manera. Mertz y Yovel³⁰ explican que el cuidado que recibe este nivel, o la función metalingüística, entre los estudiosos del lenguaje en uso responde al hecho de que es precisamente a través de él que se crean, estructuran, orientan e interpretan los discursos. En efecto, la función metalingüística excede la señalada por Roman Jakobson³¹ para quien se trataría de una función de referencia al código lingüístico. Se trata, antes bien, de la consagración, o incluso de la imposición en algunos casos, de un tipo de “código” determinado. Por lo tanto, analizar lo que sucede a este nivel permite acceder a las relaciones entre lenguaje y poder. Así lo establecen Mertz y Yovel

³⁰ E. Mertz Y Jonathan Yovel, “Metalinguistic Awareness”. En *The Handbook of Pragmatics*, Ed. Jan-Ola Ostman, Jef Verschueren, Jan Blommaert, Chris Bulcaen [consultado en 11/4/14]. Disponible en: http://works.bepress.com/jonathan_yovel/15/. P. 21.

³¹ Ver, por ejemplo, AHEARN, Laura. *Living language. An introduction to linguistic anthropology*. Singapur: Blackwell Publishing, 2012. Pp. 18-20.

cuando señalan respecto de las relaciones entre lenguaje objeto o código y el nivel metalingüístico:

“¿Qué hablantes e instituciones están en condiciones de enmarcar, formar y dictar el “código” –el vocabulario, la gramática, la poética y otros aspectos de la interacción lingüística que se presuponen independientes del evento comunicativo? ¿Qué características estructurales e ideológicas –tanto tácitas como manifiestas- moldean el discurso, y cómo?”³².

El nivel metalingüístico es, entonces, no sólo referencial sino además performativo porque determina el carácter del evento comunicativo. De hecho, según Michael Silverstein³³, tiene dos funciones, metasemántica y metapragmática. La primera es la que sirve para aclarar cuestiones semánticas, como la discusión sobre el significado de alguna palabra. La segunda, establece de qué tipo de interacción lingüística se trata, por ejemplo, una discusión, saludos, una broma. Esta es la función que aquí interesa porque conecta el evento en estudio con las cuestiones de poder dentro del campo. Otro aspecto del metalenguaje es que, a menos que se trate de lenguajes artificiales como la lógica, se confunde e inserta en el lenguaje objeto mismo y no hay elementos léxicos predeterminados que sean directamente detectables en tanto marcas del mismo. Por lo tanto, acceder a él, requiere de mayor esfuerzo que analizar aspecto como la inscripción de la persona en el texto que se estudiará en el siguiente apartado.

En el caso analizado, el evento comunicativo denominado “audiencia pública” fue objeto de una disputa respecto de su carácter metapragmático por parte de varios de los participantes; también los discursos seleccionados muestran un

³² Elizabeth Mertz & Jonathan Yovel, “Metalinguistic Awareness”, en *The Handbook of Pragmatics*, ed. por Jan-Ola Ostman et al. http://works.bepress.com/jonathan_yovel/15/; Maureen Ehrensberger-Dow & Daniel Perrin, “Capturing translation processes to access metalinguistic awareness”, *Across Languages and Cultures* 10, n.º 2 (2009), 275–288; Silvia Inés Pereira, “Metacognitive awareness and reading comprehension in a pro-CLIL university setting”, *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura* 21, n.º1 (2016): 81-97; Rita Flórez-Romero et al., “Emergencia de las capacidades metalingüísticas”, *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, n.º (2006): 457-475.

³³ Mertz y Yovel, “Metalinguistic Awareness”, 4

forcejeo al respecto. Se trata de un encuentro formal altamente ritualizado pero no habitual, más bien extraordinario, en el ámbito de la facultad³⁴ por lo que se prestó especialmente a la discusión de su status. Además, recordemos, la audiencia es el resultado del enorme malestar generado por el anteproyecto que, entre otras cosas, proponía la eliminación de materias. Se verá enseguida cómo, en la manera de enmarcar este evento, se recurre a categorías que remiten a otro tipo de géneros discursivos más conocidos, -congresos académicos, audiencia judicial, asamblea o debate- que son índice tanto de lo extraordinario del evento como del contexto de tensión en que tuvo lugar.

Ahora bien, en primer lugar, el marco del evento fue establecido por las autoridades a partir de una serie de requisitos formales y de fondo que se establecieron en una resolución del Consejo directivo que aprobó, también, un reglamento ad hoc. En éste se instituyó, en primer lugar, el carácter de “audiencia”, que remite a las prácticas judiciales en las que las partes de un juicio tienen derecho a ser oídas, pero en situación de asimetría respecto de quién escucha. Igualmente, la palabra audiencia invoca el recuerdo de las audiencias públicas que en los últimos años se organizaron en la Corte Suprema de la Nación para escuchar a la comunidad en casos de impacto público. Por otro lado, podría enmarcarse la figura de la audiencia pública en las convocatorias que distintos niveles de gobierno habilitaron para discutir temas como el proyecto de reforma del Código Civil. Se trata, en todos los casos, de eventos comunicativos caracterizados por la participación de muchos hablantes que están limitados, por el género, a exponer su posición sin que haya posibilidad de diálogo ni con las autoridades que convocan ni con los otros participantes y restringidos en materia de tiempo. En este caso, cada uno de ellos contó con cinco minutos para exponer. Estos límites fueron remarcados por distintos participantes quienes, a su vez, en lugar de audiencia denominaron

³⁴ En las universidades públicas los consejos directivos de las facultades, y el consejo superior de cada universidad, se reúne de manera periódica para tratar los temas propios ordinarios y también extraordinarios. Esto se hace de forma dialogada y se terminan las discusiones por medio de votaciones que requieren distintos tipos de mayoría. Lo extraordinario del caso no es la discusión sino la forma monológica que tomó.

al evento “debate público” a la vez que intentaron establecer un diálogo con los demás.

El derecho a participar de la audiencia requería de la “postulación”, según la resolución que aprobó el reglamento, a través de la presentación de un documento que se denominó “ponencia” –palabra en la que hayamos ecos de los congresos y seminarios académicos-. En ésta se debía acreditar además el interés legítimo en la participación, es decir, la sola pertenencia a un claustro no era suficiente. Por su parte, el carácter de “pública” de la audiencia forma parte de los rasgos elementales de las deliberaciones en el ámbito de las facultades y universidades nacionales. También este rasgo fue destacado por diversos participantes, cuyos discursos no podré analizar aquí, pero que invocaron otros momentos históricos en que se convocaron a asambleas, figura más acorde con la tradición democrática de la universidad pública argentina.

Los dos participantes seleccionados comenzaron sus discursos refiriéndose a la audiencia misma. En el caso del profesor del grupo dominante, para ratificar y exaltar el evento y, en el otro, para discutir tanto las reglas de la misma en materia de tiempo y espacio asignado como para proponer un nuevo marco interpretativo. En el discurso del profesor dominante, que goza de una acumulación de capitales tanto académico como científico, se trata de una estrategia destinada a reforzar la posición de la gestión que presentó el proyecto:

“Creo que todos lo hemos dicho porque realmente lo sentimos, celebramos y yo en lo personal quiero sumar a esto esta convocatoria que nos ha sorprendido a todos y muy gratamente. Yo no recuerdo después de casi veinticinco años de estar aquí que ingresé como estudiante, que se haya vivido una experiencia de audiencia pública para debatir, para compartir, para oírnos, para mirarnos y para además hacernos responsables de lo que decimos frente a nuestros pares y frente a nuestros alumnos con el objeto de poner en cuestión un tema sensible sin duda y fundante en la formación de cualquier carrera universitaria y en esta nuestra en particular como es la del diseño curricular que la va a constituir, que la va a orientar, que la va a contener y que en definitiva, justamente, la va a definir”.

Este fragmento aparece a continuación de los saludos del interlocutor por lo que se observa que la primera función del lenguaje que aparece es la metalingüística, más precisamente metapragmática, al referirse al evento mismo para aplicarle un marco. En el contexto de rispidez en el que se desarrollaba la audiencia, y debido a la participación de aquellos miembros de la facultad que no forman parte de la gestión proponente, el encuadre metapragmático es crucial para mantener las relaciones de poder. En primer lugar, la referencia al evento tiene un carácter de confirmación de la importancia y legitimidad del mismo a través de un recurso indirecto: “celebramos y yo en lo personal quiero sumar a esto esta convocatoria que nos ha sorprendido a todos y muy gratamente”. Si se recuerda que la audiencia surge como un intento de aliviar la tensión producida por un anteproyecto en el que se eliminaban varias materias –motivo de disgusto de los profesores involucrados- y de la asimilación de la carga horaria de todas las asignaturas – aspecto que causó rechazo generalizado especialmente entre los estudiantes- y que, según lo expresaran distintos participantes en la audiencia, se realizó luego de múltiples pedidos de diálogo al respecto, la “celebración” y la “sorpresa” encubren los conflictos sobre el tema. A continuación, el interlocutor establece cuáles son los objetivos o metas de la audiencia pública: “para debatir, para compartir, para oírnos, para mirarnos y para además hacernos responsables de lo que decimos frente a nuestros pares y frente a nuestros alumnos”. En la serie “para debatir, para compartir, para oírnos, para mirarnos” aparecen actividades propias del ámbito universitario –debatir- y otras más afines a los ámbitos familiares o afectivos –compartir, oírnos, mirarnos- que rompen la isotopía propia de este género formal. Esto último genera una suavización del encuentro, pero a partir del “y para además” contradice ese carácter más relajado al señalar la responsabilidad que implica participar en lo que parece una advertencia de posibles daños a la imagen de quienes allí hablen. Se fortalece aún más la importancia de la audiencia alegando el carácter excepcional que tendría y que remarca utilizando su experiencia de veinticinco años en la facultad como punto de referencia. La intervención continúa con un refuerzo mayor de la calidad conferida al evento a través del halago:

“Así que felicito a las autoridades y a quienes han tenido esta idea que además implica un acto de coraje porque implica un desafío concreto. Cuando se convoca hay que estar dispuesto a escuchar a los convocados que se presentan. Llamar implica aceptar la presencia de quienes venimos (...)”.

En este segmento aparece el conector “además” para robustecer la felicitación. Se trata de la expresión valorativa “acto de coraje” para calificar la decisión de convocar a la audiencia que le otorga, de manera implícita, un carácter opcional y superogatorio. La afirmación “cuando se convoca hay que estar dispuesto a escuchar a los convocados que se presentan. Llamar implica aceptar la presencia (...)” pone de manifiesto las razones por las cuáles se trata de un acto de coraje: la asunción de un riesgo que consiste en “escuchar a los convocados”. La audiencia pública, por tanto, se presenta como una instancia ofrecida por las autoridades, pero de carácter optativo, extraordinario y digna de ser halagada por el peligro que representa para éstas. El marco interpretativo, entonces, es el de una interacción discursiva asimétrica, que impone una responsabilidad por los discursos proferidos frente a los colegas, primero y frente a los alumnos después, puesto que entraña posibles daños a la imagen. Además, debe ser agradecida y celebrada sin que se espere de ella algo específico de quiénes convocaron, por ejemplo. Este marco contradice la larga tradición democrática y participativa de la universidad pública argentina desde la Reforma del 18 que se ha caracterizado por la fuerte participación de sus claustros -entre los que, en algunos casos como este, se incluyó al no docente-. Las autoridades de la facultad son elegidas por sus claustros y son representantes de la comunidad universitaria por lo que la distancia entre ambas es relativamente pequeña. Pero, por lo demás, este nivel metalingüístico propuesto, el de hablar y escucharse y hacerse responsable, y la asimetría propuesta al reforzar el carácter de evento comunicativo no dialógico, no mantiene a lo largo del discurso en que, como se verá en el siguiente apartado, este profesor se presenta en ocasiones como parte de la gestión o responsable del anteproyecto.

Por otro lado, el discurso de la profesora López, que tuvo lugar luego del analizado, ofrece una resistencia clara tanto a aspectos del contexto del evento comunicativo como una propuesta de re-enmarcamiento del mismo a través de

una estrategia de minimización. Los rasgos metalingüísticos aparecen diseminados a lo largo de su intervención y no hay, como en el caso anterior, una clara dedicación al respecto al comienzo. En el inicio de su enunciación la profesora rechaza, de manera cortés y recurriendo para ello a una pregunta retórica, el espacio físico asignado para hablar. Le pregunta al moderador: “¿Tengo que hablar desde acá?” Y continúa:

“(…) ehh, para mí es difícil hablar desde esta distribución del espacio y del tiempo porque: entiendo que el sujeto humano se forma en un encuentro, y el encuentro que hace lugar al diálogo, que es dónde nos recreamos humanos, es decir que al hacer derecho nos hacemos, el derecho no está fuera de una formación humana mmm? (...)”.

Este fragmento emerge a continuación de los saludos al auditorio y presenta una crítica, suavizada con la función expresiva de la fórmula “para mí es difícil”, del marco impuesto al evento. Ni el espacio ni el tiempo son adecuados porque no permiten un diálogo según la interlocutora. Precisamente el diálogo tiene rasgos que suponen la reciprocidad en tanto se interpela a un interlocutor del que se espera una respuesta a la que, además, tiene derecho. Afirmando que el diálogo es formativo de lo humano niega implícitamente atribuciones positivas a la audiencia pública que representa exactamente como lo opuesto. Por lo tanto, se observa una primera confrontación con la forma de encuadre del evento que será repetida a lo largo del discurso. Sin embargo, la resistencia es combinada con recursos corteses que buscan mantener la relación social:

“También me es sumamente difícil ajustarme al tiempo, pero quiero eh agradecer ehh la posibilidad de simplemente algunas reflexiones porque entiendo que: esta instancia que ya es larga desde la mañana hasta ahora eh es quizás un primer escalón no para caernos sino para empezar a aprender a subir, a bajar, a mirar a los costados, es decir, a pensar la práctica, porque eso es la teoría, es pensar la práctica, entonces eh, tengo acá un escrito, que después lo paso (...)”.

A la repetición modalizada de la crítica sobre el tiempo asignado le suma la deferencia al auditorio en función de la extensión del encuentro. La re-categorización del encuentro se observa en la presentación del mismo como un “primer escalón” que habría que sortear para “aprender”, lo que se opone a un

entendimiento del encuentro como algo extraordinario, aspecto culmine de un proceso de reforma, para convertirlo en tan solo un primer paso. Pero aún más, llama a aprender, es decir, marca indirectamente lo que no se sabe, primero metafóricamente –a subir, a bajar, a mirar a los costados- y luego a “pensar la práctica, porque eso es la teoría, pensar la práctica”. Esto remite a su posición como profesora de Introducción a la Filosofía e investigadora, sobre lo que profundizaremos en el siguiente apartado. Aquí se los subraya como parte de la disputa sobre el marco metalingüístico.

Por último, más adelante sostiene: “(...) decimos que nos resulta auspiciosa la invitación a °participar° en un debate público porque estamos en una universidad pública y de eso se trata, qué entendemos por público (...)”. En este segmento la valorización positiva de la invitación a participar queda limitada al agregar que ésta se desprende del carácter público de la universidad. En este sentido, la invitación al “debate”, en lugar de audiencia, se da por obvia debido a la institución en la que se desarrolla. La oposición respecto del discurso anteriormente revisado es clara. Este marco es más acorde a la tradición de debate propio de la universidad pública nacional. En el siguiente apartado veremos cómo los profesores dejan su huella subjetiva en sus discursos, en sintonía con la estrategia desplegada en torno al nivel metalingüístico, y a partir de la posesión de distintos capitales.

La inscripción de la persona en el texto. Estrategias y capitales en la presentación de los profesores

El discurso es el producto de la enunciación y ésta es la apropiación del lenguaje por parte de un hablante. La teoría de la enunciación, o lingüística de la enunciación, fue fundada por Émile Benveniste³⁵ quién subrayó la particularidad del lenguaje por su doble significancia y su carácter fundante de la subjetividad humana. La distinción de la doble significancia del lenguaje, semiótica y semántica, abrió las puertas de nuevas investigaciones, en

³⁵ Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general*. Tomo I. (México: Siglo XXI, 1982), 179-187.

consonancia con los trabajos que buscaban expandir los límites del estructuralismo en lingüística. La significancia semiótica, que surge del lenguaje como sistema de signos, se contrapone a la significancia semántica que surge en el contexto en el cuál es producido el enunciado. El enunciado, ese producto concreto, histórico, de la enunciación, será la unidad básica de estudio. La enunciación, que surge de la posibilidad que da la lengua de ser apropiada por los hablantes particulares, será un objeto central de estudio para esta corriente de la lingüística. En particular, son aquí pertinentes los aportes que hace esta escuela para la comprensión de los discursos como productos de la enunciación puesto que es la significancia semántica, no semiótica, la que está en juego en este trabajo.

Dado que la lingüística de la enunciación se interesa por la forma en que la lengua es apropiada por un sujeto tendrá como uno de sus objetivos centrales buscar las huellas del acto en el producto: las marcas de la enunciación y su locutor en el enunciado. Esto es lo que se ha denominado el estudio de la subjetividad en el lenguaje. Ésta aparece bajo la forma de la inscripción de la persona en el texto, el uso de la modalización y los rasgos polifónicos. En este apartado me referiré a la primera de estas formas puesto que la manera en que la persona se hace presente en su texto es tanto una estrategia discursiva como uno de los aspectos a considerar en el análisis del discurso, o del lenguaje en uso, que busca comprender su significado contextual.

La apropiación individual de la lengua por parte de un locutor genera que anuncie su posición a través de índices específicos y procesos secundarios. Los índices más evidentes son los deícticos de persona que, en su forma de pronombres personales, resultan más accesibles al análisis. Entonces, la inscripción de los dos profesores, en tanto que locutores que se enuncian en sus propios discursos, puede relevarse revisando la forma en que se constituyen en sujetos discursivos y activan, o no, su subjetividad en el texto. La autopresentación puede hacerse tanto a través del uso de la primera persona del singular como de la segunda y tercera del mismo número, pero, además, también se puede elegir la primera del plural. En cada caso se genera un efecto distinto, que debe interpretarse contextualmente. Es posible, por último, que el hablante no aparezca en su texto produciendo, así, un efecto de objetividad ya

que el centro de su discurso será aquello a lo que refiere. Este es el caso típico del discurso científico, por ejemplo. En los discursos de los profesores, ambos expresan su subjetividad inscribiendo sus personas en el texto, construyendo así un sujeto discursivo presente en su texto, pero cada uno de manera diversa.

El profesor Nadalini se presenta empleando tanto el yo como la primera persona del plural casi en la misma proporción y lo hace para asumir distintos roles a lo largo de su discurso. La primera persona aparece en dos versiones: una modal y otra para presentarse en sus características autobiográficas. En este caso, haciendo uso de su capital académico. Pero también emerge el recurso al nosotros que, como enseñan distintas teorías de la enunciación, casi nunca refieren a un autor colectivo del discurso sino que se trata de una forma de construir el sujeto de la enunciación. Este nosotros puede adquirir distintos sentidos, puede ser un nosotros excluyente, incluyente de la audiencia, de extensión máxima, de modestia o propio de un estilo académico en que el nosotros refiere a la pertenencia del autor a la comunidad científica o bien se lo utiliza para incluir a su lector. En el discurso del profesor aparecen el nosotros y la primera persona del singular utilizados de varias de estas formas. Así, en “(...) todos lo hemos dicho porque realmente lo sentimos, celebramos (...)” la primera persona del plural cumple una función retórica al incluir a los interlocutores en la afirmación. Esto se repetirá a lo largo del discurso: “(...) quienes venimos, venimos sin dudas para decir (...); (...) ninguno de los que estamos aquí ignora (...); (...) nosotros contamos con una Ley de Educación superior (...)”. En todos estos casos el nosotros incluye al locutor en un grupo que es el de los que participan en la audiencia pública pero que se diferencia de quienes llamaron a la misma. Como se verá enseguida, esta manera de presentarse no será la única a lo largo de su discurso.

En otros momentos apela al nosotros para lograr el máximo de adhesión a su discurso pero en combinación con una primera persona que muestra su postura frente al enunciado. A la vez, este nosotros funciona como recurso para morigerar las críticas a los docentes –sus interlocutores preferidos en este caso– que se oponían al anteproyecto. Por su parte, la primera persona constituye una marca de subjetividad que refuerza la afirmación sobre la oportunidad y calidad del anteproyecto de reforma. Aquí se presenta ya no como docente sino como un

ex miembro de la gestión experimentado en este tema. Esto se puede ver en el siguiente fragmento, que aparece a continuación de su explicación de cómo la Ley de Educación Superior generó instancias de evaluación y estándares que las facultades de Derecho deben cumplir por lo que el anteproyecto no es más que una adecuación a estos requisitos. En tal sentido sostiene:

“Pero además quiero decir y corresponde que lo haga porque quiero compartirles esta mañana algunas de las pocas cosas que sé y otras además en las que creo, mi tránsito de tantos años en las aulas, pero también algunos en la gestión ha hecho que participara muy activamente como otros que me han precedido y otros que siguen hoy la posta en un ámbito de que esta facultad forma parte activa que es el Consejo de Decanos de Facultades de Derecho de universidades nacionales. Y este es un ámbito en el que están representados todas las facultades de derecho del país a nivel nacional. Y ese consejo debate hace muchos años y ha consensuado por unanimidad un documento que se conoce popularmente como de estándares pero que en realidad concita una cantidad de elementos en los que la facultad de derecho de todo el país hemos consensuado, hemos convenido, criterios mínimos también en lo que hace al contenido del plan de estudio, en lo que hace a la duración deseable de la carrera, en lo que hace a la carga horaria asignada a cada asignatura, y quiero decir que esta casa a lo largo de varias gestiones ya ha adherido a ese consejo, ha asumido un compromiso que esperamos poder honrar, que podamos adecuar su malla curricular a esos contenidos, y esto me parece que es interesante marcarlo, porque tal vez en esa tentación siempre endogámica de mirarnos puertas adentro, casi como siguiendo una filosofía de la ostra, olvidamos que somos una facultad inserta no sólo en una región socio cultural concreta sino también en un país, atravesado por más de treinta universidades nacionales, que con sus simetrías y diferencias, ha convenido un mínimo común (...)”.

En la primera parte utiliza el yo para mostrar su actitud e iniciar así su argumentación en torno a cuáles son las razones por las que se presentó el proyecto. Aquí surge el yo autobiográfico que es el de un ex miembro de la gestión que participó en instancias de debate. El énfasis prosódico acompaña su estrategia. Es interesante cómo, más adelante, se identifica con la voz de todas las facultades de Derecho. Para esto pasa de la referencia de lo que hacen las

facultades de Derecho, a través del Consejo de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales, en tercera persona del singular a incluirse en ellas a partir del uso de la primera persona del plural: “(...) Y ese consejo debate hace muchos años y ha consensuado por unanimidad un documento que se conoce popularmente como de estándares pero que en realidad concita una cantidad de elementos en los que la facultad de derecho de todo el país hemos consensuado, hemos convenido, criterios mínimos (...)”. Su argumentación continuará en esta línea al sostener que la facultad está obligada a la reforma propuesta, que obedece a los estándares acordados en las instancias creadas por la LES y, por tanto, no se trata de una decisión tomada por el Decano de manera autónoma. Esta argumentación la hará retomando la primera persona del singular, en combinación con un nosotros de morigeración, para mostrarse a favor de aspectos puntuales del anteproyecto y para, por último, realizar dos actos performativos, adherir e instar, que cierran su discurso:

“Yo acá adhiero a las palabras que inaugurara mi amiga y colega, y no es casual que uno cuando se encuentra en la vida decide caminar juntos cuando comparte tantas cosas y entre otras ésta, Gabriela Calcaterra, y decía en realidad que el recorte de temporalidad no tiene que atrincherarnos en el temor que a veces instintivamente tenemos los miembros de las distintas cátedras, y habla un docente que tiene materias cuatrimestrales, bimestrales y anuales en la actualidad en la carrera sino que tenemos que repensar creativamente como docentes frente a ese gran desafío en la selección y priorización de instituciones a desarrollar en post de la mejor tarea en el aula y no en una actitud que muchas veces también asumimos de acumulación, donde vamos acumulando saberes que convierten a nuestros programas en paquidermos jurídicos y que nunca estamos dispuestos a recortar o soslayar en mérito o bajo la argumentación de que probablemente podemos cometer una torpeza. Me parece que ahí está el desafío, [Moderador: shhh] [Profesor hace un gesto para callarlo] yo insto a mis colegas docentes, el desafío es cómo creativamente nos rediseñamos para poder cumplir con la carga horaria (...)”.

Por su parte, la profesora López marcará su huella utilizando también las primeras personas del singular y plural. A diferencia del profesor Nadalini, el

uso de la primera persona es mucho menor y aparece para mostrar sus emociones: “para mí es muy difícil hablar desde esta distribución del espacio y del tiempo”, “me es sumamente difícil ajustarme al tiempo”. Además, el yo es empleado en otras instancias para afirmar su postura personal –“entiendo”, “quiero agradecer”, “expresé”- y para realizar dos actos de habla: agradecer y disculparse. A esto se contraponen el resto de las ocasiones en que utiliza el nosotros o construcciones impersonales que acentúan la referencia a cuestiones tales como el rol del derecho y la facultad. El nosotros adquiere dos formas. En primer lugar, se trata de un nosotros inclusivo, con finalidad retórica, en que intenta lograr la complicidad del auditorio a partir de la inclusión de sus miembros en su afirmación, por ejemplo, cuando sostiene que “el sujeto humano se forma en un encuentro y el encuentro que hace lugar al diálogo que es dónde nos recreamos humanos es decir que al hacer derecho nos hacemos”. También al introducir su posición respecto de la concepción del derecho utiliza el nosotros inclusivo retórico, precedido no obstante de un nosotros excluyente: “(...) por ejemplo en el 6 b de los fundamentos, página 11, dicen que se entiende el derecho como construcción histórico social, político cultural, acordamos que el derecho resulta en un campo de tensiones en el que se juegan fuertes disputas políticas, económicas, sociales y culturales, somos sujetos de la cultura y de ahí sujetos de derecho, la primer ley que nos humaniza es la ley de la cultura (...)”.

En este caso, el nosotros se utiliza de manera excluyente puesto que refiere a un sujeto discursivo compuesto por la profesora y su grupo de pertenencia, el Centro de Investigaciones Paulo Freire. Esto se observa asimismo cuando sostiene su posicionamiento teórico frente al derecho: “el derecho no está fuera de una formación humana mmm? por eso lo entendemos como práctica social porque somos sujetos sociales, ¿sí? Y esto no es una opinión nuestra, sino que a esta altura del despliegue de las ciencias eh y de lo que implican los avances de la técnica eh podemos decir que somos más cultura que natura en términos de Lévi Strauss”. Aparece luego un nosotros que marca un colectivo distinto del que componen ella y sus colegas del centro de investigaciones –aunque con superposiciones- que es el que integran ella y el resto de los docentes que fueron excluidos de la facultad durante la última dictadura militar: “setenta profesores de esta casa fuimos prescindidos por la dictadura en el momento de, de mayor

despliegue en cuanto a nuestra capacidad, jóvenes podríamos decir, entonces hubo que reiniciar todo de nuevo”.

A diferencia del profesor Nadalini, el discurso de la docente no presenta una estrategia fuerte en términos de presentación de un sujeto discursivo autobiográfico que sirva de apoyo. Al contrario, el yo se expresa para mostrar una incomodidad que parece sincera y que, incluso, quedará de manifiesto en un amplio fragmento en que la profesora discute con el moderador cuando le indica que su tiempo de exposición se ha agotado. Por otra parte, el nosotros se usa tanto para incluir a sus interlocutores –incluyente- como para marcar la diferencia entre ellos, las autoridades y su grupo de pertenencia –excluyente-. Este último es el nosotros sobresaliente tanto respecto del otro uso como del yo que tiene una predominancia menor en su discurso. En efecto, la afirmación de un grupo con características diferenciales, arraigado en un centro de investigaciones, es el punto de apoyo principal en su argumentación crítica del proceso de discusión del proyecto y del proyecto en sí. El centro de investigaciones que dirige y la cátedra de que es titular se presentan como espacios de un capital distinto del académico, un capital que se construye a partir de una postura filosófica y política alternativas, explícitamente elegidas. Esto se observa cuando señala “(...) por eso tomamos el legado de Paulo Freire, que no quería discípulos precisamente y afirma la importancia del centro (...) que existe desde 1995 como sistematización espacio temporal metodológica, ético, política de una práctica que fue y es la cátedra tres de Introducción a la Filosofía y las Ciencias Sociales, que fue configurada en el en los concursos de la apertura democrática (...)”. Nótese cómo remarca tanto el momento fundacional de la cátedra, significativo en términos históricos y políticos, como el hecho de haber surgido de los concursos realizados post dictadura, que responden a la convocatoria realizada por un grupo de gestión de la facultad distinto al actual. De esta forma se constituye la reafirmación de un capital diverso al académico.

Esta estrategia, que busca la legitimación de un principio diverso, se complementará con un debilitamiento de los argumentos basados en las necesidades técnico normativas, presentados de manera ejemplar por el profesor Nadalini, a través de la inserción de la LES y la facultad en un mundo con un sistema político que se explicita y rechaza, el del “ordenamiento global

capitalista financiera y extractivista”. La contextualización de la facultad en este paisaje difiere del provisto por el discurso del profesor y se realiza desde el lugar de pertenencia referenciado explícitamente a partir del uso del nosotros excluyente. Además, se reforzará con la incorporación de otras voces a partir de citas de autores que son referentes del espacio político en que se inscriben la profesora y su grupo. El uso de la primera persona, abundante en el caso del profesor Nadalini, conlleva un riesgo en un discurso público por cuanto implica la responsabilidad de lo que se dice y también es una forma de imposición de la persona por sobre los demás³⁶. La primera persona del singular, no obstante, puede justificarse a partir de la posesión de la suficiente autoridad. Esto es lo que se puede observar en el primer discurso analizado en este apartado cuando el sujeto discursivo que presenta el profesor Nadalini se apoya en su experiencia de años en la facultad y en la gestión. Por su parte, debido al riesgo que implica, pero también como parte de una estrategia que debe interpretarse en contexto, el uso del nosotros otorga un tono diferente, menos impositivo, al discurso. La profesora López hace uso del nosotros en dos versiones, pero no necesariamente eso implica menos riesgo sino, antes bien, la constitución de su estrategia en torno al capital que posee.

A modo de conclusión

En este trabajo, que toma una doble vía para analizar el caso de la facultad de Derecho de la UNR, la perspectiva sociológica y la del análisis discursivo, se pudieron observar las disputas en torno a un anteproyecto de reforma del plan de estudios que presentó el decano de la facultad de Derecho. Este anteproyecto, que se autodenominó “integral” y que proponía la eliminación de materias, así como la homogeneidad de la carga horaria de materias anuales, semestrales, cuatrimestrales y bimestrales, generó resistencias entre docentes y estudiantes. La gestión decidió por ello convocar a una instancia extraordinaria, que se superpuso al debate en el consejo directivo en el que contaba con mayoría para aprobar su anteproyecto, a fin de aliviar los conflictos. Durante la audiencia se

³⁶ Calsamiglia y Tusón “*Las cosas del decir*”, 139;

expusieron distintas posiciones entre las se optó aquí por recortar los discursos de dos profesores pertenecientes a los dos grupos que componen el campo: dominantes y dominados. El análisis de sus discursos muestra las huellas de sus respectivas posiciones desde las que, en perspectiva bourdesiana, construyen sus estrategias. Así, por una parte, se refuerza la posesión del capital académico en el caso del profesor Nadalini mientras que la profesora López construye su discurso sobre la base de su identidad grupal intelectual y política diferenciada.

Sin dudas el plan de estudios de una institución es uno de sus aspectos definitorios. En las universidades públicas argentinas el plan de estudios es definido por cada facultad como resultado del ejercicio de la autonomía universitaria protegida constitucionalmente. A partir de la sanción de la LES los contenidos mínimos y condiciones generales de las carreras de las que egresen profesionales cuyo trabajo pueda comprometer el interés público son objeto de regulación por parte del estado nacional. Abogacía está comprendida en esta injerencia del estado nacional en la autonomía universitaria. Esta regulación ha sido resistida, pero sin éxito y las facultades de Derecho están en proceso de construir los estándares de autoevaluación y es este punto el que remarca el profesor en posición dominante. Por su parte, esto es rechazado por la profesora López a partir de la ubicación de la facultad en perspectiva política global asignando a la facultad de Derecho un rol que excede lo académico y la formación profesional.

Como se señaló en la introducción, el curriculum suele ser uno de los temas más analizados en los estudios sobre la enseñanza del Derecho, lo que refleja tanto la importancia que los abogados le dan al tema como la visibilidad del mismo. Sin embargo, el curriculum es, tal como lo han señalado autores como Bourdieu y otros especialistas en sociología de la educación, el resultado de disputas en torno al conocimiento legítimo. A su vez, los principios a partir de los cuales se determina la legitimidad de un conocimiento, que permite recontextualizarlo y convertirlo en conocimiento pedagógico, son producto de la posición en el campo universitario, en este caso, en el jurídico universitario. En este sentido, entonces, al analizar el curriculum, es conveniente tomar en cuenta qué dimensiones macro y micro sociológicas lo afectan además de los aspectos

estrictamente disciplinares. Se espera, por tanto, haber aportado en esta línea en el trabajo aquí presentado.

Referencias bibliográficas

Ahearn, Laura. *Living language. An introduction to linguistic anthropology*. Singapur: Blackwell Publishing, 2012.

Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México: Siglo XXI, 1982.

Bernstein, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

Calsamiglia Blancáfort, Helena y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2da. Edición. Barcelona: Ariel, 2002.

Cody, Francis. "Linguistic anthropology at the end of the naughts: A review of 2009". *American Anthropologist* 112, n.º2 (2010): 200-207. <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.puc.cl/doi/10.1111/j.1548-1433.2010.01219.x/epdf>

Cohn, Ellen, Rick Trinkner, Cesar Rebellon, Karen Van Gundy & Lindsey Cole. "Legal attitudes and legitimacy: extending the integrated legal. socialization model". *Victims & Offenders* 7, n.º4 (2012): 385-406, DOI: 10.1080/15564886.2012.713902

Gazizova, Alfiya Ildusovna. 2013. "Foreign experiences in light of higher education reforms". Artículo publicado en libro de investigaciones de International Conference on Interactive Collaborative Learning, 25-27

September 2013, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia.

Higa, Keita y Keiichi Funaki. 2015. "On a robust ASR based on robust complex speech analysis". Trabajo presentado en International Symposium on Intelligent Signal Processing and Communication Systems (ISPACS) November 9-12, 2015

Holzer, Jacqueline. "The history of linguistic anthropology as a device for a new integrated perspective". *Collegium Antropologicum* 28, n.º 1 (2004): 37-41

Hoye, Leo Francis. "Linguistic anthropology and pragmatics". *Journal of Pragmatics* 38, nº 6 (2006): 944-967.

Krotsch, Pedro. "Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina". En *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Editado por Carmen García Guadilla. Venezuela: UNESCO IESALC CENDES, 2008

Krotsch, Pedro. *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2003.

Maureen Ehrensberger-Dow & Daniel Perrin. "Capturing translation processes to access metalinguistic awareness". *Across Languages and Cultures* 10, n.º 2 (2009), 275–288. DOI: 10.1556/Acr.10.2009.2.6

Maclean, Rod. "First-year law students' construction of professional identity through writing". *Discourse Studies* 12, n.º2 (2010): 177-194. <http://journals.sagepub.com.ezproxy.puc.cl/doi/abs/10.1177/1461445609356499>

Mertz, Elizabeth. *The language of the Law school. Learning to think like a lawyer*. La Vergne: Oxford University Press, 2010.

Mertz, Elizabeth & Jonathan Yovel. "Metalinguistic Awareness". En *The Handbook of Pragmatics*. Editado por Jan-Ola Ostman, Jef Verschueren, Jan Blommaert & Chris Bulcaen. http://works.bepress.com/jonathan_yovel/15/.

Mollis, Marcela. "Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa". *Revista de la Educación Superior* 43, n.º 169 (2014): 25-45.

Pereira Rojas, Silvia Inés. Metacognitive awareness and reading comprehension in a pro-CLIL university setting". *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura* 21, n.º 1 (2016): 81-97, ISSN 0123-3432. www.udea.edu.co/ikala

Flórez-Romero, Rita, María Cristina Torrado-Pacheco y Carol Mesa. "Emergencia de las capacidades metalingüísticas". *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, n.º (2006): 457-475. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v38n3/v38n3a02.pdf>

Pérez Lindo, Augusto. *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, 1985.

Pérez Lindo, Augusto. *Universidad, Conocimiento y Reconstrucción Nacional*. Buenos Aires: Biblos, 2003.

Roso, Paolo, M. Antònia Martí y Mariona Taulé. "DIANA: Análisis del discurso para la comprensión del conocimiento". *Procesamiento de Lenguaje Natural* 51 (2013): 223-226. http://users.dsic.upv.es/~proso/resources/RossoEtAl_SEPLN13.pdf

Wacquant, Loïc. «For a socio-analysis of intellectuals: on "Homo Academicus"»
Berkeley Journal of Sociology 34 (1989): 1-29.
https://www.jstor.org/stable/41035401?seq=1#page_scan_tab_contents