

## Los discursos de los docentes de la Facultad de Derecho de la UNR sobre el plan de estudios. Entre la “necesidad” jurídica y lo político

SILVINA PEZZETTA<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este trabajo se presentarán los resultados parciales de una investigación sobre la última reforma curricular de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La perspectiva externa adoptada intentará aportar conceptos teóricos y un recorte del objeto, así como un análisis del resultado obtenido, que difieren de las formas habituales de estudiar la educación legal y que, precisamente, en ocasión del análisis de una discusión sobre el currículum, explorará otras dimensiones menos explícitas o transitadas. El marco teórico empleado tiene 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 dentro de ella. Además, tomaré en cuenta las formulaciones de Basil Bernstein sobre el currículum y su relación con los contextos del conocimiento. El segundo nivel lo componen herramientas teóricas del análisis del discurso que se complementan con la teoría de Bourdieu. Así, se relevarán 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.

<sup>1</sup> Doctora en Derecho, Investigadora Asistente Conicet, JTP Epistemología, Facultad de Derecho, UBA.

LOS DISCURSOS DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNR SOBRE EL  
PLAN DE ESTUDIOS. ENTRE LA “NECESIDAD” JURÍDICA Y LO POLÍTICO  
SILVINA PEZZETTA

#### PALABRAS CLAVE

Educación legal - Currículum - Recontextualización - Capital.

## **The discourses of the teachers of the UNR Faculty of Law on the curriculum. Between legal “need” and politics**

#### ABSTRACT

The aim of this work is to present partial results from a research about the last curriculum reform in the National University of Rosario (UNR) Law School. The research approach was external and therefore the analysis and results differ from the typical internal studies about legal curriculum and pedagogy. The theoretical framework has two levels. The first one is made of Pierre Bourdieu concepts and his research about the French university. Basil Bernstein theory of knowledge context is also part of this first level. The second level of the theoretical framework includes discourse analysis tools. These tools will make possible to revise professors, strategies related to different capitals and the disputes among the members from different positions: dominant and dominated. The public audience in which was discussed the curriculum reform will be then analyzed with this linguistic approach.

#### KEYWORDS

Legal Education - Curriculum - Recontextualization - Capital.

#### 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del derecho es un tema de estudio con una trayectoria breve en el ámbito nacional y regional, en comparación con otras áreas temáticas y geográficas, pero que nuclea un creciente interés de parte de los abogados. Es posible, a modo de clasificación provisoria e introductoria, y con el fin meramente de proveer de algún orden, proponer

dos grandes criterios de agrupación de las publicaciones en el área.<sup>2</sup> Por una parte, el primer criterio es el del punto de vista que asumen quienes se dedican al tema. En este sentido, de un lado se encuentran los trabajos que asumen un punto de vista interno sobre la enseñanza del derecho, es decir, que están dirigidos a la participación en un debate de tipo normativo sobre qué enseñar y cómo hacerlo, por ejemplo. En este grupo, típicamente, se observan trabajos en que se proponen modificaciones curriculares pero también los que describen una experiencia de dictado de un curso que sirve, a su vez, de base argumental para elevar, implícita o explícitamente, propuestas de reformas. Por otra parte, aparecen los estudios desde un punto de vista externo, como el que aquí presento, que son menos numerosos e intentan pensar el fenómeno con herramientas sociológicas, pedagógicas o filosóficas, por ejemplo. El segundo criterio clasificatorio tiene que ver con el recorte del objeto de estudio que, de manera predominante, se concentra en los planes de estudios considerados, en general, de manera aislada de su contexto institucional y social. El currículum y, en segundo lugar, la pedagogía concentran la casi totalidad de los esfuerzos de los estudios internos y externos sobre la enseñanza del derecho. Esto no significa que no haya otro tipo de trabajos pero es de destacar la persistencia de ciertos temas, que resulta un buen indicador de las preocupaciones habituales y también de lo que aparece como más visible, y legítimo, en la discusión sobre la formación de los abogados.

En este trabajo, que tal como adelantara adopta una postura externa, se presentarán los resultados parciales de una investigación sobre la última reforma curricular de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La perspectiva externa del fenómeno intentará aportar conceptos teóricos y un recorte del objeto, así como un análisis

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, CLÉRICO, Laura y Mary BELOFF, "¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA" en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2001, pp. 163-174; GONZÁLEZ, Manuela *et al.*, "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2011, pp. 175-218; CARDINAUX, Nancy, "Las investigaciones sobre educación legal en la Argentina: diagnósticos y perspectivas", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 2, 2015.

del resultado obtenido, que difieren de las formas habituales de estudiar la educación legal y que, precisamente, en ocasión del análisis de una discusión sobre el currículum, explorará otras dimensiones menos explícitas o transitadas. El proyecto original de investigación, del que se presenta aquí parte de los resultados, contemplaba un objetivo dirigido a conocer, tanto cuantitativa como cualitativamente, el perfil de los profesores de la facultad seleccionada. Sin embargo, durante el trabajo de campo tuvo lugar un suceso imprevisto: la presentación de un anteproyecto de reforma del plan de estudios. Este anteproyecto, presentado por el Decano, generó fuertes resistencias, tanto entre los docentes no oficialistas como entre los estudiantes. Por ello, a pesar de contar con la cantidad necesaria de votos en el Consejo Directivo para aprobar la reforma, el Decano decidió convocar a lo que denominó una “audiencia pública” para escuchar a los interesados en referirse a la cuestión. Este hecho extraordinario generó la oportunidad de acercarme a discursos<sup>3</sup> que pusieron de manifiesto algunos de los aspectos de mi objetivo original. Además, fue posible contar con la grabación en video, subida a la página web de la facultad,<sup>4</sup> y por eso decidí utilizar como *corpus* de análisis los discursos allí enunciados. De esta manera, fue dable observar dimensiones como la relación entre profesores y entre estos y los estudiantes, aspectos no contemplados en el proyecto original pero que presentan una oportunidad única de indagación.

El marco teórico empleado tiene 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 dentro de ella. Además, tomaré en cuenta las formulaciones de Basil Bernstein sobre el currículum y su

<sup>3</sup> Cuando me refiero a discurso sigo a Beatriz Lavandera: “Respecto de la cuestión terminológica quisiera transmitir cierta tranquilidad. Hay quien tiene miedo de llamar texto al discurso, discurso a lo que es texto. Lo importante es explicitar cómo se van a emplear aquí los términos. Nosotros vamos a usar discurso como palabra más amplia, más general. Texto lo usaremos para distinguir, en algún caso, lo producido en un determinado momento del discurso”. LAVANDERA, Beatriz, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985, p. 8.

<sup>4</sup> Disponible [en línea] <[http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid\\_seccion=7&wid\\_item=14](http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=14)> [consulta: 11-4-2015].

relación con los contextos del conocimiento. El segundo nivel lo componen herramientas teóricas del análisis del discurso que se complementan con la teoría de Bourdieu. Así, se pueden 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.

En la primera parte del trabajo, entonces, proporcionaré una breve descripción de elementos teóricos para entender el currículum desde la perspectiva de Bourdieu, sumando algunas ideas de Basil Bernstein. Además, ofreceré algunos datos relevantes sobre el plan de estudios vigente al momento de la presentación del anteproyecto y una descripción de cómo se compone el claustro docente para entender en términos de capitales y fuerzas este subcampo jurídico. Asimismo, describiré brevemente aspectos relativos al cogobierno de la Facultad de Derecho. Todo esto proporcionará un marco para la interpretación de las posiciones asumidas por los participantes de la audiencia pública, que se abordarán en la segunda parte, en un doble análisis: sociológico y discursivo. En la segunda sección, por lo tanto, presentaré un recorte del *corpus* –compuesto por la totalidad de los discursos enunciados en la audiencia– que analizaré a partir de herramientas que permitirán revisar estrategias de distintos docentes según sus capitales, sus interacciones a partir del recurso de la cita directa e indirecta y otros rasgos de polifonía con los que se construyó el sentido social sobre el plan de estudios y el rol de la Facultad de Derecho.

## 2. EL CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO MACROSOCIAL: RECONTEX-TUALIZACIÓN Y CAMPO UNIVERSITARIO

De las múltiples teorías existentes sobre el currículum he seleccionado aquí la perspectiva sociológica de Basil Bernstein que, además, es compatible con la teoría de Bourdieu. Ambos comparten una conceptualización del currículum como una selección de conocimientos a transmitir que no es neutral ni universal sino relativamente arbitraria y dependiente de las relaciones sociales de poder.<sup>5</sup> Durante la última etapa de sus

<sup>5</sup> La perspectiva seleccionada es la de la sociología de la educación y no una propia de la didáctica o la pedagogía. Respecto de estas coincidencias entre Bourdieu y Bernstein

investigaciones, Bernstein se preocupó por un aspecto que consideró que no estaba suficientemente trabajado: el del transmisor del conocimiento pedagógico.<sup>6</sup> A su modo de ver, los estudios se habían centrado detalladamente en qué era transmitido pero no en lo que permitía dicha transmisión. En otras palabras, faltaba estudiar cómo era el transmisor, el vehículo que permitía la transmisión en sí misma, cuáles eran sus reglas y si estas eran constantes. Se preguntó, entonces, por los principios generales que gobiernan la transformación del conocimiento en comunicación pedagógica y creyó encontrar una respuesta que desarrolló en la postulación de la existencia de un *dispositivo pedagógico*. Precisamente, la teoría del dispositivo pedagógico pretende desarrollar las características del vehículo de la transmisión pedagógica:

Aunque hay diferencias, el dispositivo pedagógico se parece al lingüístico en un número de cosas. Su estructura formal es similar. El dispositivo pedagógico hace posible un gran rango de potenciales comunicaciones similarmente a como lo hace el lingüístico. Las formas de realización del discurso pedagógico están sujetas a reglas que varían dependiendo del contexto, como el dispositivo lingüístico.<sup>7</sup>

El dispositivo pedagógico es, metafóricamente, la gramática pedagógica. Está compuesto por tres reglas, ordenadas jerárquicamente. En primer lugar, las *reglas de distribución*, luego las de *recontextualización* y, finalmente, las de *evaluación*. Las *reglas de distribución* son las que separan dos clases de conocimiento que, según esta teoría, existen en todas las sociedades. Por una parte, el conocimiento mundano; por la otra, el “esotérico”. En sus propias palabras: *el conocimiento de lo otro y el conocimiento de la otredad*. Lo otro es el mundo tal como es, la otredad

sobre el currículum y otros aspectos, así como su importancia para la sociología de la educación y la teoría del currículum, ver TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2004, pp. 71 y ss.

<sup>6</sup> Sus trabajos anteriores se habían concentrado en el nivel macroinstitucional, microinteraccional y subjetivo y en ellos había definido al currículum como parte del código de conocimiento educativo que se transmite en las instituciones de educación formal. Pero aquí es más apropiado concentrarme en el último desarrollo, más orientado a la cuestión macrosocial, que, además, será complementada con la obra *Homo academicus* de Bourdieu.

<sup>7</sup> BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Londres, Taylor and Francis, 1996, p. 42.

es el mundo como podría ser. La división entre ambos tipos de conocimientos es aleatoria, depende de cada época y lugar. Y esta división es la que distingue lo pensable de lo impensable, es la que sustenta la organización social lograda en base a la detención del poder por el grupo dominante de turno. Las reglas de distribución, cuando se las traduce a nivel macrosocial, se corresponden con lo que Bernstein denomina *campo de producción* del conocimiento. Sostiene este autor que en las sociedades actuales lo impensable es manejado por las instituciones universitarias.

Las *reglas de distribución*, entonces, son las que indican quién distribuye qué a quién. En cambio, las reglas de *recontextualización* son las constitutivas del discurso pedagógico. Seleccionan y crean materias pedagógicas especializadas. El *discurso pedagógico* es una regla por la cual se recontextualizan dos tipos de discursos: el regulativo y el instruccional. Por medio del primero, se crea orden social; por medio del segundo, se crean habilidades en sus receptores. El discurso regulativo prima sobre el segundo ya que es un discurso de orden moral. El discurso instruccional está embebido por el regulativo, no es independiente de aquel. En esta dislocación, lo que prima es el discurso regulativo, que es el que determina de qué manera se recontextualiza y reproduce un determinado conocimiento que se transforma, así, en pedagógico. A nivel macrosocial, la recontextualización se produce en el campo de recontextualización que, en las sociedades modernas, suele estar ocupado por sectores especializados del Estado tales como los ministerios. Las universidades locales, en razón de su autonomía constitucionalmente protegida, conservan un gran poder de decisión en relación con la recontextualización del conocimiento. Las reglas *evaluativas*, por último, son las que sirven para establecer parámetros de verificación según los que se mide que se hayan adquirido los criterios transmitidos. Estas son constitutivas de toda práctica pedagógica. Existe además un tercer contexto del conocimiento que Bernstein señala y que es el de la *reproducción*. Aunque para él la reproducción ocurre principalmente en los niveles primarios y secundarios, las universidades también realizan esta tarea.

Los tres contextos del conocimiento pueden ser complementados teóricamente con las ideas de Bourdieu y su investigación sobre el campo universitario francés, cuyos resultados se publicaron en su obra *Homo*

*academicus*.<sup>8</sup> Creo que uno de los nexos entre ambos es el papel principal que tiene el discurso regulativo sobre el instruccional en el diseño del currículum. La creación del orden social, llevada a cabo por el discurso regulativo, podría considerarse un paralelo del papel reproductivo que tiene la educación en la teoría del autor francés. La reproducción de la estructura social es el resultado de la homología de posiciones entre los campos que componen la estructura social. Pero, es preciso advertir, en este trabajo me concentraré en particular en cuestiones menos abarcadoras y trataré aspectos de la recontextualización y la influencia de los capitales en esta.

De manera breve quiero referirme entonces a los conceptos centrales de la teoría de Bourdieu que aquí tomaré como base para el análisis de las estrategias que aparecen en los discursos que analizaré en la segunda parte. Tal como señala Alicia Aguirre, se debe recordar que la posición epistemológica/metodológica del autor es relacionalista,<sup>9</sup> esto significa que rechaza el sustancialismo y el positivismo ingenuo. Además, a nivel teórico, este relacionalismo se observará en la definición de dos de sus conceptos centrales: campo y *habitus*. Aguirre señala en este sentido:

Un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales. Segundo, ambos conceptos son relacionales, en el sentido en que se comprenden uno en relación con el otro: un campo no es una estructura muerta, es un espacio de juego que existe en cuanto tal, en la medida en que hay jugadores dispuestos a jugar el juego, que creen en las inversiones y recompensas, que están dotados de un conjunto de disposiciones que implican a la vez la propensión y la capacidad de entrar en el juego y de luchar por las apuestas y compromisos que allí se juegan.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

<sup>9</sup> También Corcuff señala esta característica de Bourdieu que lo diferencia de otros autores y que, a la vez, lo coloca en un conjunto de otros tales como Elías, Luckman y Berger. Ver CORCUFF, Philippe, *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.

<sup>10</sup> AGUIRRE, Alicia, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2005, p. 21.

En segundo lugar, y ligados a las nociones de campo y *habitus*, emplearé los conceptos de capital, interés y estrategia, que son medulares en la obra de Bourdieu. El campo se delimita por lo que está en juego en él o, en otras palabras, la forma de diferenciar un campo respecto de otros es a partir del tipo de capital específico que está en juego en él.<sup>11</sup> Este capital consiste en la agrupación de aquellos bienes considerados importantes, y escasos, a los que se les atribuye valor especial. No cualquier bien sirve para delimitar un campo sino solo aquel sobre el que surja interés por su acumulación. Bourdieu distingue tres tipos de capital: económico, cultural y social.<sup>12</sup> Agrega a estos tres el simbólico, que es el reconocimiento que se les presta a los poseedores de los capitales anteriores por ser tales.<sup>13</sup> Estos capitales tienen sus subtipos según el campo de que se trate. Los miembros del campo en cuestión, además, comparten el interés o *illusio* en mantener el juego y apropiarse del capital, o los capitales, en cuestión. Pero este interés, en la perspectiva del autor, no es un interés consciente, a pesar de que utiliza el término “estrategia” para explicar las prácticas sociales. De hecho, para Bourdieu, las estrategias responden a la posición que se ocupa en el campo que, a su vez, responderá al volumen, estructura y trayectoria del capital específico y, por supuesto, a su *habitus*. Esto da lugar a una teoría de relaciones entre

<sup>11</sup> Por supuesto no basta con delimitar el capital o los capitales en juego sino también demarcar empíricamente si hay reglas establecidas para el ingreso al campo, para el reconocimiento de quiénes serían los legítimos poseedores del tipo de capital de que se trate y formas establecidas para evaluar a sus miembros, por ejemplo. Aquí sigo también a Aguirre, que selecciona el tipo de capital como uno de los aspectos más importantes para estimar que se está frente a un campo relativamente autónomo. Ver AGUIRRE, A., *op. cit.*, p. 31.

<sup>12</sup> Presento aquí, obviamente, una versión simplificada y demasiado limitada de la teoría de Bourdieu y de estos elementos por una cuestión de espacio. Sobre las formas que puede adquirir el capital cultural -incorporado, objetivado e institucionalizado- así como sobre la importancia del capital simbólico y la asociación entre el capital social y los demás tipos de capitales, volveré a referirme en las siguientes secciones.

<sup>13</sup> Como señala Aguirre: “El capital simbólico es la particular especie de capital que se juega en aquellos universos que mencioné más arriba, que se explican por lo que Bourdieu llama ‘la economía de los intercambios simbólicos’, que se fundamentan en el tabú de la explicitación de su verdad económica y en la denegación colectiva que implica el desconocimiento -y el reconocimiento- de los mecanismos que la sustentan”. AGUIRRE, *op. cit.*, p. 38.

posiciones y *habitus*, surgido de dichas posiciones, que muestra a los campos como espacios de fuerza y lucha entre dominantes y dominados.

En *Homo academicus*, Bourdieu se ocupa de la universidad francesa como un campo y de sus relaciones con otros. En tal sentido, uno de sus hallazgos fue mostrar el paralelo existente entre el campo de poder y el campo universitario,<sup>14</sup> pero haciendo hincapié en la autonomía relativa del último. Esto le permitió señalar que las posiciones de los docentes dentro de él se correspondían con las posiciones que ocupan en ambos espacios. Así, expuso cómo las posiciones de los profesores frente al Mayo Francés se relacionaban con su posición tanto social como dentro del campo universitario. La investigación utilizó indicadores elegidos 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. La universidad francesa, entonces, funciona como un campo de lucha en el que están en disputa dos tipos de capitales específicos: el *académico* y el *científico*. El capital académico reside en el poder de decidir sobre los recursos económicos y culturales, como el acceso al campo universitario; el capital científico es el poder que otorga el reconocimiento de los pares, pero que no sirve para determinar las condiciones de organización de la universidad.

Bourdieu revela un campo universitario dividido en dos tipos de disciplinas: *temporalmente dominantes* y *dominadas temporalmente* (o culturalmente autónomas). Temporalmente dominantes son las disciplinas que poseen el control de los recursos materiales, organizacionales y sociales para sostener, y reproducir, la vida universitaria. No es más que el poder de disponer de los recursos necesarios para el desenvolvimiento de la institución: económicos, sociales, político-institucionales. Derecho

<sup>14</sup> Como sostiene Denis Baranger: ¿cuál es el objeto de *Homo academicus*? No resulta fácil contestar a esta pregunta que encuentra diferentes respuestas, incluso en un mismo texto, en el cual el objeto es definido sucesivamente como la crisis de mayo del 68, la universidad francesa en general, los invariantes transhistóricos de la universidad, el campo en general o una teoría de la revolución simbólica. BARANGER, Denis, “Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en *Homo academicus*”, en *Pensamiento Universitario*, nro. 12, año 11, octubre de 2009.

y Medicina son las disciplinas que tienen el control de esa forma de poder que llamó *capital académico o universitario*. En relación con las Ciencias Naturales, estas ocupan el espacio de las dominadas temporalmente. Su poder se inscribe en la propiedad del *capital intelectual*, que es el reconocimiento del prestigio científico que otorgan los pares. Estas disciplinas luchan por imponer la legitimidad de su propio capital como principio dominante. Por último, las Ciencias Sociales y las Humanidades ocupan una posición intermedia, en tensión entre Medicina y Derecho, de una parte, y las Ciencias Naturales, de la otra. A su vez, dentro de cada subcampo, se repite la distinción entre los que tienen distintos capitales. Como en todo campo, se comparte el interés o la *illusio* por participar del juego, y la valoración de lo que allí se disputa. Por tanto, los contendientes son, además, cómplices que mantienen la existencia del campo.

En suma, tanto Bernstein como Bourdieu se aproximan al fenómeno educativo, en sus distintos niveles, a partir de una comprensión sociológica que les permite mostrar las relaciones entre las instituciones educativas y el contexto macrosocial al que pertenecen. Pero, además, ambos pueden traducir teóricamente estas relaciones a nivel microsocial y, en particular, Bourdieu provee de una serie de instrumentos conceptuales y de resultados empíricos que alientan la investigación sobre cuestiones como el currículum pensando las estrategias de los agentes según su posición y capital. A la vez, la idea de la recontextualización dependiente del discurso regulativo permite observar aspectos no ligados a las discusiones propias del campo de producción del conocimiento de que se trate. A continuación ofreceré algunos datos que permiten trazar parcialmente la estructura de las relaciones que constituyen el estado de fuerzas dentro del subcampo seleccionado, es decir, de la Facultad de Derecho de la UNR. También presentaré una descripción del anteproyecto de reforma que originó una disputa sobre la recontextualización del conocimiento sobre el derecho considerado legítimo.

### 3. LA FACULTAD DE DERECHO Y EL ANTEPROYECTO DE REFORMA DEL DECANO. RECONTEXTUALIZACIÓN Y CAPITAL ACADÉMICO

De acuerdo con lo señalado en el apartado anterior, cabe recordar que la audiencia es la manifestación pública de las disputas en torno a

la recontextualización del conocimiento.<sup>15</sup> Por ello, se trata de una buena ocasión para observar qué sucede en este contexto, en función de quiénes participan, así como para explorar qué argumentos y razones se consideran legítimas en la discusión sobre el currículum. Además, el análisis del proyecto, así como de las estrategias de los participantes en la audiencia convocada para tratar la reforma al plan de estudios, requiere plantear, a partir de los datos a los que fue posible acceder, la estructura del subcampo en términos de capitales y composición del claustro docente.

La presentación del anteproyecto por parte del Decano supuso una serie de disputas en torno a qué y cómo recontextualizar que se vio atravesada por la posesión de distintos capitales. El anteproyecto presentado proponía la eliminación de algunas materias y la reubicación de otras en los llamados *Ciclos de Formación Especial*, con distintas orientaciones, entre los cuales los estudiantes deberían optar por uno. Asimismo, establecía que todas las materias tuvieran la misma duración: semestral. Su propuesta era aumentar el plan de estudios de 37 materias a 42,<sup>16</sup> aunque con 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. Esto significaba que se reduciría la carga horaria de las materias anuales. El Decano contaba

<sup>15</sup> Sería objeto de otra investigación comparar qué sucede en el ámbito de producción académica y lo que se enseña en esta y otras facultades de Derecho a fin de poner de manifiesto las diferencias entre el estado del arte de las investigaciones jurídicas y lo que se recontextualiza efectivamente. Lo que no serviría más que para mostrar el fenómeno de relativa autonomía que tienen las instituciones educativas para reproducirse y mantener cierto atraso respecto de la producción del conocimiento.

<sup>16</sup> 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 Jurídicos y Derecho Ambiental*. A su vez, se eliminaban del 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 entre los cuales los estudiantes debían optar por uno. Los distintos planes de estudios se pueden ver [en línea] <[http://www.fder.unr.edu.ar/academic2a/upload/Proyecto\\_Plan\\_de\\_estudios\\_2013\\_versi%F3n\\_reducida.pdf](http://www.fder.unr.edu.ar/academic2a/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/academica/upload/Nuevo_Plan_2016.pdf)>; <[http://www.fder.unr.edu.ar/demo/upload/Fundamentos\\_Anteproyecto\\_Plan\\_2013.pdf](http://www.fder.unr.edu.ar/demo/upload/Fundamentos_Anteproyecto_Plan_2013.pdf)> [consulta: 12-5-2014].

con mayoría propia en el Consejo Directivo y podía aprobar su anteproyecto. Sin embargo, distintos grupos de profesores y, sobre todo, de estudiantes, que cuentan con representación pero no pueden imponer sus propios proyectos, organizaron reuniones para discutir el tema y solicitaron instancias de participación ampliada para poder debatir sobre la propuesta.<sup>17</sup> El clima de tensión y malestar que provocó el anteproyecto, no solo por la eliminación de materias, sino también por la propuesta de uniformar la duración de todas las asignaturas, derivó en la celebración de la denominada *audiencia pública*. El plan finalmente aprobado, luego de una disputa de casi dos años, consta de 49 materias. Esto es, no solo no se eliminaron materias sino que se agregaron otras<sup>18</sup> no previstas originalmente. Este crecimiento contradice la tendencia regional e internacional de acortamiento de las carreras de grado y puede interpretarse como el resultado de las estrategias de conservación del capital académico que tienen distintos grupos que componen la Facultad de Derecho.

Ahora bien, en esta disputa por la recontextualización del conocimiento jurídico legítimo, en la que el discurso regulativo determina qué discurso instruccional será seleccionado, es importante retomar los conceptos de Bourdieu, en la medida de lo posible, para dar cuenta del estado del subcampo en estudio. En tal sentido, cabe una especial advertencia previa sobre dos aspectos. Primeramente, entiendo que el campo jurídico está compuesto por distintos subcampos que abarcan la/s

<sup>17</sup> Por ejemplo, los estudiantes de una agrupación estudiantil subieron a Youtube un video en el que se muestra una de las movilizaciones hasta la oficina del Decano [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=ACCwa7K4dHE>>. Allí se observa un momento de tensión y discusión entre los estudiantes, el Decano, el Secretario Estudiantil y la Secretaria Académica. En un momento de la discusión, el Secretario Estudiantil señala que el anteproyecto se discutirá democráticamente en el Consejo Directivo y aclara que esto significa que se aprobará el proyecto que tenga más votos, que será, como sabe, el de la gestión.

<sup>18</sup> 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, la incorporación de algunas de estas materias refleja la posesión de capital académico.

facultad/es de Derecho, los tribunales, los colegios de abogados y un muy pequeño, y casi totalmente dependiente, campo académico. Segundo, aunque el objeto de la investigación no fue determinar las características del campo jurídico, ni siquiera del subcampo específico constituido por la Facultad de Derecho de la UNR, sino uno mucho más modesto, aquí es importante notar que aun así, entender sobre qué telón de fondo acontece la audiencia es relevante para interpretar lo que allí sucedió. El objetivo central es desentrañar las estrategias concretadas y la construcción de sentido que tuvo lugar a través de los discursos enunciados por los distintos participantes.

En relación con los capitales en juego, cabe revisar cuáles son los aspectos del caso estudiado que resultan válidos como indicadores de aquellos, teniendo en cuenta que Bourdieu distingue, como capitales específicos del caso francés, el capital académico y el científico. Sostengo aquí que estos capitales constituyen invariantes para el caso de la universidad y que también lo es el hecho de que en las universidades que forman profesionales centrales para el Estado no hay independencia cultural y el capital más importante es el académico. Por eso, tal como en *Homo academicus*, aquí también se observará la exaltación del rol social de la facultad en los discursos de docentes y estudiantes. De hecho, el capital académico aparece prácticamente como el único posible de ser objetivado<sup>19</sup> y de él depende completamente el capital de prestigio científico.

<sup>19</sup> En el caso del subcampo de estudio, hay que tener en cuenta, además, que no se me permitió acceder a los *mails* de los docentes a pesar de haberlos solicitado para realizar una encuesta en la que pretendía construir índices que mostraran otros capitales: social, político, económico. La negativa de la facultad coincidió, sin embargo, con la utilización de esa base de datos -de la que yo misma formo parte- para “invitar” en dos oportunidades, por ese medio, a concurrir a votar por el candidato a decano oficialista. Pero, además de este límite, el prestigio científico -que Bourdieu mide a partir de la pertenencia a institutos, las distinciones científicas obtenidas, las traducciones a lenguas extranjeras, la participación en coloquios internacionales- se ha intentado revivir aquí teniendo en cuenta las especiales circunstancias del campo jurídico. En tal sentido, y tal como volveré a mencionar más adelante, el subcampo académico legal es muy dependiente de la Facultad de Derecho y, además, parece que en este caso el capital de prestigio científico consiste en tener uno o más cargos docentes o una posición como director de uno de los institutos o centros de investigación o estudio de la propia facultad. La endogamia es parte constituyente del subcampo estudiado.

En tal sentido, la normativa legal y estatutaria<sup>20</sup> que rige la Facultad de Derecho<sup>21</sup> de la UNR establece cómo se accede a los cargos docentes que, a su vez, son los que permiten el ejercicio de los derechos de elegir y de ser elegidos de las 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, luego, al científico. 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 a los cargos docentes sin concurso, rentados o *ad honorem*, y permanece en ellos, a la vez que autoriza la creación de institutos y centros de investigación. Solo los docentes designados con renta con más de dos años de antigüedad y los concursados están habilitados para votar a las autoridades universitarias o a 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*. Ello significa que el conjunto de docentes que acceden a sus derechos políticos es directamente fiscalizado por el Decano,<sup>22</sup> sea

<sup>20</sup> 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. El estatuto está disponible [en línea] <<http://www.unr.edu.ar/estatuto/#t3>> [consulta: 11-4-2015].

<sup>21</sup> Reglamento de llamado a concurso docente en las categorías Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera [en línea] <[http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza\\_524\\_Conc..pdf](http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza_524_Conc..pdf)> [consulta: 11-4-2015]; Reglamento de llamado a concurso en las categorías de Titular, Asociado y Adjunto [en línea] <[http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza\\_525\\_.pdf](http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza_525_.pdf)> [consulta: 11-4-2015].

<sup>22</sup> Uno de los mayores problemas de las universidades nacionales es la falta de apertura de concursos docentes. En el caso estudiado, solo 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 solo 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,

porque tiene capacidad para convocar a los concursos, sea 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 docente.<sup>23</sup> Este acceso condiciona fuertemente la posibilidad de adquirir otros tipos de capitales, como el del prestigio intelectual, por ejemplo.

Si bien es posible determinar qué características concretas tiene en este caso el capital académico –que requiere, primero, la posesión de un cargo docente, de una determinada calidad, tanto para acceder a los derechos políticos como, eventualmente, a cargos de gestión institucional–, no se ha explorado aquí lo suficiente qué constituye el capital científico. Esto se debe tanto a razones de selección del objeto como a las restricciones al acceso a la información. Pero, además, atentan contra la

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, y 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 aun 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. Una información que ayudaría a entender cómo este subcampo 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 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 semidocto, del campo.

<sup>23</sup> El Consejo Directivo de la Facultad de Derecho está compuesto por diez profesores, ocho estudiantes, un graduado y un 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 Consejo Directivo y el control del claustro docente es fundamental para ganar las elecciones de decano.

profundización del estudio de este capital las dificultades propias de establecer indicadores en un caso como el de la Facultad de Derecho. Tanto por la disciplina, que no es autónoma en términos científicos, como debido a la composición de su claustro docente, que cuenta con pocos profesores que sean reconocidos por instituciones externas, como podría ser Conicet por ejemplo, se dificulta la elaboración de indicadores. En particular, la escasa cantidad de cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva a la docencia –11 y 44 docentes, respectivamente, sobre 589– muestra también la poca importancia de este capital. Sin embargo, se podría pensar que, al menos en términos de categorías de los propios agentes, la posesión de cargos docentes de distinta jerarquía y el dictado de cursos de posgrado constituyen una forma de reconocimiento científico *a priori*. Por último, cabe destacar la composición de género y etaria del claustro docente según los datos brindados por las propias autoridades. En relación con la primera dimensión, el claustro de 589 docentes está distribuido entre 259 mujeres y 330 varones. La mayoría de los docentes (312) tienen entre 50 y 74 años; en segundo lugar, el grupo etario más numeroso es el que comprende las edades entre 25 y 49 años (236); 31 docentes tienen más de 75 años y solo 10 menos de 24.

En la segunda parte, se abordarán distintos aspectos del caso, teniendo en cuenta el peso del capital académico y de la estructura del subcampo, pero a partir de la dimensión discursiva de este. Para ello, se explorarán indicios de las tensiones entre los profesores que ocupan distintas posiciones y cómo, en función de dichas posiciones, elaboran estrategias observables a través del análisis del uso del lenguaje en una ocasión inusual, la denominada *audiencia pública*.

#### 4. LA AUDIENCIA PÚBLICA Y SU DIMENSIÓN DISCURSIVA. EL LENGUAJE COMO CONSTITUYENTE DEL SENTIDO SOCIAL

En esta segunda sección se abordará la dimensión discursiva del caso en relación con los datos y conceptos teóricos con los que se trazó su descripción en la primera parte. La audiencia pública en la que se trató el anteproyecto de reforma del currículum es una de las instancias más importantes en que tuvo lugar el proceso de recontextualización del conocimiento, según define la teoría de Bernstein a los procesos en que se

discuten contenidos. Este proceso, que está determinado por el discurso regulativo, creador de orden social, fue llevado adelante por agentes con capitales diferentes. Estos capitales son poseídos, además, en distinta calidad y cantidad. Pero la recontextualización y las estrategias desplegadas en la audiencia necesitan del lenguaje para poder ser llevadas a cabo. Esta necesidad va más allá de la utilización del lenguaje como un instrumento de comunicación, neutral y al servicio de fines determinados por la intención referencial del sujeto hablante. Este es en sí mismo constituyente de los sentidos sociales que se ponen en juego en ocasiones como las estudiadas. En esta segunda sección, entonces, la dimensión discursiva del trabajo se asienta sobre esta base, que toma al lenguaje como un elemento crucial para la comprensión de los fenómenos sociales como el de este caso, la educación jurídica. Estos fenómenos se llevan adelante en parte, o en todo, a través del uso del lenguaje en situaciones concretas y por ello estudiar este aspecto adquiere especial relevancia.

Este punto de vista sobre el lenguaje implica, entonces, una aproximación al mismo que presta especial atención a su uso, o al lenguaje en contexto. Esta atención dio origen a diversas disciplinas, entre las que se cuentan el análisis del discurso, la pragmática y la antropología lingüística, entre muchas otras. Aquí tomaré en particular los conceptos teóricos provenientes del campo de las denominadas teorías enunciativas que se utilizan en algunas corrientes del análisis del discurso. Específicamente, se estudiará la subjetividad en el lenguaje a partir de la atención a cómo se inscriben los interlocutores en el texto, las modalidades de la enunciación y algunos rasgos polifónicos como la negación polémica y las citas, a los que se hará específica referencia en el siguiente apartado. Estudiar el lenguaje en uso –o el lenguaje en contexto, o el discurso, o el nivel pragmático– está vinculado con una concepción que pone el acento en el hecho de que en este encontramos pistas o indicaciones para su uso. Este interés en el uso es consecuencia de distintas teorías que pusieron en cuestión la distinción entre lengua y habla que estableció Ferdinand de Saussure. Esta permitió la fundación de la lingüística moderna como una ciencia que tenía por objeto a la lengua –como un sistema de signos– pero en la que no son parte ni el referente extralingüístico ni el uso o performance (el habla) que hacen los hablantes del sistema.

Saussure fundó así, sin proponérselo, el estructuralismo, que luego tendrá influencia en otras disciplinas como, típicamente, es el caso de la antropología de Lévi-Strauss.

Desde hace varias décadas, sin embargo, se viene prestando creciente atención al problema del habla o la performance. Esta atención supone la crítica y el cuestionamiento a la distinción, la aparición de propuestas diversas para solucionar los problemas que genera esta y también para reincorporar lo que quedaba excluido del área de interés de la lingüística.<sup>24</sup> Tanto en el ámbito anglosajón, con el desarrollo de la pragmática a partir de los trabajos pioneros de Austin y del avance de disciplinas como la sociolingüística y la antropología lingüística, como en el europeo, a través del desarrollo del análisis del discurso<sup>25</sup> y las teorías de la enunciación, el estudio del uso del lenguaje en contextos determinados fue creciendo sin pausa. El impacto de estas disciplinas se hizo sentir incluso en otras ciencias sociales, que recurren a menudo al análisis del discurso.<sup>26</sup> Negroni *et alii* consideran que dos corrientes, ligadas a esta preocupación por el estudio del lenguaje realmente utilizado, componen el campo enunciativo: la pragmática y las teorías de la enunciación propiamente dichas.<sup>27</sup> Los autores señalan los puntos en común de estas perspectivas.<sup>28</sup> Por un

<sup>24</sup> Los distintos modos de resolver la separación entre lengua y habla se exploran, por ejemplo, en AHEARN, Laura, *Living language. An introduction to linguistic anthropology*, Singapur, Wiley-Blackwell, 2012.

<sup>25</sup> Sobre las distintas corrientes se puede ver, por ejemplo, ANGERMULLER, J., D. MAINGUENEAU y R. WODAK, *The discourse studies reader. Main currents in theory and analysis*, Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, 2014.

<sup>26</sup> En este sentido, ver por ejemplo CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2002, y FILINICH, M. Isabel, *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.

<sup>27</sup> GARCÍA NEGRONI, M. Marta, Manuel LIBENSON y María Soledad MONTERO, "De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido", en *Revista de Investigación Lingüística*, vol. 16, 2013, pp. 237-262.

<sup>28</sup> Por razones de necesidad no me explayo en la historia ni en mayores determinaciones teóricas respecto de los planteos de estas corrientes. Pero es necesario decir, siguiendo a Negroni *et al.*, que la pragmática es de origen anglosajón y proviene de la filosofía del lenguaje. En esta dimensión del campo enunciativo, los autores ubican a Searle, Austin, Strawson, Grice, Sperber y Wilson, por ejemplo, a pesar de sus diferencias. La teoría de la enunciación en sentido estricto, en la que estos autores incluyen a Ducrot, Benveniste, Récanati, entre otros, y son neoestructuralistas.

lado, ambas rechazan la concepción meramente instrumental o representacional del lenguaje. Esto es, rechazan lo que Austin denominó la “falacia representacionista” y sostienen que el lenguaje es mucho más que un instrumento de representación de la realidad extralingüística. Por otro lado, tanto las teorías de la enunciación en sentido estricto como la pragmática niegan que sea posible explicar las estructuras lingüísticas sin hacer referencia a su uso por parte de los sujetos. También Ducrot señala, en esta línea, las diferencias entre la concepción de la lengua para Saussure y la lingüística de la enunciación:

[Para Saussure, la lengua] *consiste en un código, entendido como una correspondencia entre la realidad fónica y la realidad psíquica a la que expresa y comunica. El objeto científico “lengua” podría (...) explicar la actividad lingüística considerada como un hecho, únicamente en la medida en que esta última fuera la puesta en práctica o la utilización de ese código. Pero la lengua misma, el código, no contendría alusión alguna al uso, así como un instrumento no hace referencia a sus diferentes empleos. La lingüística de la enunciación se caracteriza por un funcionamiento inverso (...) Una lingüística de la enunciación postula que muchas formas gramaticales, muchas palabras del léxico, giros y construcciones tienen la característica constante de que, al hacer uso de ellos, se instaura o se contribuye a instaurar relaciones específicas entre los interlocutores.*<sup>29</sup>

Aquí, como adelantara, seguiré una perspectiva ligada a la teoría de la enunciación que, además, está vinculada con el análisis del discurso de origen francés y dejaré de lado la pragmática debido a que sus explicaciones del sentido se basan en el descubrimiento de la intención del sujeto hablante empírico. Precisamente, como sostienen Negroni *et alii*, esta búsqueda de la intención del sujeto es un límite para explicar determinados fenómenos, como la ironía, que se comprenden mejor a partir de la noción de sujetos discursivos y de la teoría de la enunciación polifónica. En efecto, como señala Montero, es característica del análisis del discurso negar que el sujeto individual sea dueño y soberano de su discurso.<sup>30</sup> En este sentido, las teorías de la enunciación (y el análisis

<sup>29</sup> DUCROT, Oswald, *El decir y lo dicho*, 3ª ed., Buenos Aires, Edicial, 2001, pp. 133-134.

<sup>30</sup> MONTERO, Ana Soledad, “El análisis del discurso y el problema del sujeto de la enunciación”, 15º Encuentro de discusión: “Comunicación, política y sujeto”, disponible

del discurso que recurre a sus herramientas) superan las limitaciones de la pragmática asentada en la intención del sujeto empírico. El sujeto individual, o sujeto empírico, no es el centro de interés del análisis discursivo sino que es la subjetividad surgida a raíz de la apropiación de la lengua –apropiación que no todos pueden lograr de la misma manera– la que interesa a la perspectiva que aquí tomo. No hay subjetividad antes de la enunciación y es por medio de esta que es posible instaurarse como sujeto. Ahora bien, las teorías de la enunciación, como la de la enunciación polifónica de Ducrot de la que tomaré categorías para el análisis discursivo, es pasible de algunas críticas por parte de autores que consideran que se trata de la reincorporación de un sujeto dueño de su discurso, solo que en versión idealista. En tal sentido, Montero explica las críticas que Pêcheux ha desarrollado a la teoría de la enunciación de Ducrot debido a su negativa a admitir elementos extralingüísticos.

Efectivamente, el estudio de la dimensión discursiva de este caso se apoya en herramientas del análisis del discurso porque este supone la articulación de lo lingüístico con lo no lingüístico. El discurso en sí, como explica Filinich,<sup>31</sup> está a mitad de camino entre la lengua y el habla, y es producto de condicionamientos sociales. Y para abordar estos, precisamente, tomé elementos de las teorías de Bourdieu y Bernstein. El sujeto de la enunciación al que me referiré, entonces, debe ser considerado en su articulación con la teoría del campo y, en tal sentido, atravesado por un *habitus*, poseedor de ciertos capitales y, por ende, articulador de estrategias específicas consonantes. El análisis de sus discursos, o sus enunciados, necesitará revisar elementos lingüísticos a-contextuales así como del mencionado análisis sociológico-contextualizado. En tal sentido, y en relación con las categorías lingüísticas, es preciso remarcar que el sujeto de la enunciación es un sujeto discursivo que puede diferir en mucho o en parte respecto del sujeto hablante. Sin embargo, lo que importa para estas teorías es cómo el enunciado refiere a su propia enunciación

[en línea] <<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Montero-Ana-Soledad-El-an%C3%A1lisis-del-discurso-y-el-problema-del-sujeto-de-la-enunciaci%C3%B3n.pdf>> [consulta: 10-7-2016], p. 8.

<sup>31</sup> FILINICH, *op. cit.*, pp. 32 y ss.

y cómo el análisis de esta sirve para revelar la forma en que se crean relaciones entre los sujetos, sus discursos y los referentes.<sup>32</sup>

Las teorías de la enunciación suponen dos niveles, el del enunciado o enuncivo (lo dicho) y el nivel de la enunciación (el decir) y la no unicidad del sujeto hablante. Aquí me interesará hacer un análisis de la enunciación, en primer lugar, y para eso se observará cómo se presenta esa enunciación: ¿se trata de una enunciación en la que no aparece la subjetividad? ¿Hay modalización? ¿Qué efecto tienen estas dimensiones? Por otra parte, y en atención a la polifonía que supone que el sujeto hablante no es único sino que en su enunciado aparecen distintas voces que él pone en escena, se prestará atención a las citas y también a las negaciones polémicas. En el siguiente apartado, entonces, explicaré con más detalle estos conceptos teóricos. Antes, no obstante, empezaré brindando un panorama general de las características discursivas de la audiencia pública y el perfil de sus participantes.

#### **4.1. ASPECTOS DISCURSIVOS GENERALES DE LA AUDIENCIA PÚBLICA: PERFIL DE LOS PARTICIPANTES, MARCO INTERPRETATIVO/CONTEXTO Y DISCURSO REFERIDO**

El discurso es el producto de la enunciación y esta es la apropiación del lenguaje por parte de un hablante. La teoría de la enunciación, o lingüística de la enunciación, fue fundada por Émile Benveniste,<sup>33</sup> quien subrayó la particularidad del lenguaje por su doble significancia y su carácter fundacional de la subjetividad humana. La distinción de la doble significancia del lenguaje, semiótica y semántica, abrió las puertas de nuevas investigaciones, en 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 cual 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

<sup>32</sup> MONTERO, S., “El análisis del discurso y el problema del sujeto de la enunciación”, *op. cit.*, p. 5.

<sup>33</sup> BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general* (t. I), México, Siglo XXI, 1982, pp. 179-187.

particulares, es un objeto central de estudio para esta corriente de la lingüística. De hecho, la instancia de enunciación crea y es modelada por el contexto. Y el contexto no vale por sí mismo sino que está en interacción constante con la enunciación. Es a través del lenguaje que nos relacionamos con otros, no hay otra manera, y este lenguaje es parte constituyente de las interacciones y estructuras. En este sentido, es necesario aclarar que Bourdieu sostiene que el *habitus* no se incorpora a través del lenguaje mientras que para la antropóloga lingüística Laura Ahearn, por ejemplo, el lenguaje es una parte constituyente de este.<sup>34</sup> Adhiero aquí a este último punto de vista que es, además, el que permite esta integración de niveles del marco teórico.

En la audiencia pública, la apropiación del lenguaje, o su puesta en funcionamiento, se llevó a cabo de manera distinta según el capital de los hablantes. En particular, como sostiene Bourdieu en *Qué significa hablar*, el capital lingüístico no está distribuido de la misma manera para todos. Más aún, en los discursos de los distintos participantes se observan las huellas de sus capitales y, de manera general, se podrían distinguir dos grupos de discursos: los de los dominados y los de los dominantes.<sup>35</sup> En el primer grupo se encontrarían los discursos de aquellos que, sin capital académico suficiente, se vieron afectados por las reformas propuestas. Dentro de este grupo, por otro motivo, se encuentran los discursos de los estudiantes, quienes no tienen posibilidades de incidir de manera directa en las políticas educativas. De otra parte, los discursos de quienes detentan capital académico suficiente, entre ellos, miembros actuales o pasados de la gestión, titulares de cátedra que apoyan a la gestión y profesores con muchos años de antigüedad, mostraron estrategias basadas en la necesidad técnica de la reforma, en su obligatoriedad de acuerdo con los constreñimientos normativos y en razón de los compromisos asumidos en instancias extrafacultad.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> AHEARN, L., *op. cit.*, pp. 265 y ss.

<sup>35</sup> BOURDIEU, P., *¿Qué significa hablar?*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2001, pp. 100 y ss.

<sup>36</sup> No puedo presentar aquí, por razones de espacio, el análisis de todos los discursos. Pero es notable cómo los profesores y estudiantes, a nivel de lo enunciado, establecían su adhesión o rechazo al plan y con qué argumentos. Típicamente, los docentes que lo apoyaban esgrimían razones de necesidad técnica insalvable o referían a aspectos académicos neutrales, mientras que los que rechazaban el anteproyecto lo hacían mostrando lo arbitrario de cualquier plan, y esta arbitrariedad, a su vez, era explicada

En total, participaron de la audiencia pública 71 miembros de la facultad de los cuales 42 pertenecían al claustro docente, 24 eran estudiantes, 4 lo hicieron en carácter de graduados y 1 en su rol de no docente.<sup>37</sup> La posesión de diferentes capitales lingüísticos –aunque también académicos– puede explicar la mucho mayor participación docente en relación con los estudiantes, tanto en términos cuantitativos como proporcionales respecto de sus claustros. Esta suposición se ve reforzada si se observa que los estudiantes que participaron en la audiencia pertenecían en su totalidad a una agrupación estudiantil o bien estaban vinculados a alguna. En sus discursos se encuentra, justamente, un léxico que muestra esta pertenencia así como estrategias ligadas a la socialización en la militancia universitaria estudiantil. Es, precisamente, esta socialización la que les provee de herramientas para afrontar un evento como la audiencia, que requiere, entre otras cosas, la habilidad de hablar en público sobre un tema que generó disputas. Por su parte, los docentes que participaron tienen, salvo dos excepciones, más de 45 años y, salvo por dos participantes que ostentaban el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, 33 eran Titulares y 7 Adjuntos, además de haber sido, en muchos casos, exmiembros de la gestión o exconsejeros docentes así como parte de institutos de investigación de la facultad. Es decir, se trata de profesores que han acumulado capital académico, que ostentan los cargos más altos y que tienen mucha antigüedad en la Facultad de Derecho. La baja participación de graduados y no docentes es también un indicador de quiénes cuentan con el capital, y ven comprometidos sus intereses, en mayor medida en una instancia de recontextualización del conocimiento como la estudiada.

Si, como se dijera, los contextos no valen por sí mismos sino que se sostienen, y modifican, a partir del uso del lenguaje, en el caso de la audiencia pública esto se puede observar en concretos ejemplos. A partir de la convocatoria realizada por el Decano, la audiencia pública se llevó a cabo el 3 de diciembre de 2013, en el salón de actos de la Facultad de Derecho, en un momento en que la mayoría de los cursos habían

en términos meramente políticos. En este sentido, por ejemplo, los términos “político”, “política” o “ideología” solo aparecieron en los discursos de quienes se oponían a la reforma o a la manera en que se planteó la discusión.

<sup>37</sup> Este número no coincide con lo publicado por la facultad en su página web porque hubo ausentes. No obstante, surge de la grabación y publicación de videos en Youtube.

finalizado. Fue grabada por orden de las autoridades y los videos subidos al sitio web [www.youtube.com](http://www.youtube.com).<sup>38</sup> El salón empleado fue el de mayor importancia de la facultad, con una distribución similar a un teatro: butacas dispuestas frente a un escenario elevado y, sobre el costado derecho de este, un atril con micrófono. 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 posgrado. En el atril con micrófono se ubicaron los participantes, que contaron con cinco minutos para su exposición. Además, durante la audiencia, se dispuso de una mesa en el escenario para el secretario y dos asistentes que mantuvieron el orden de esta. La audiencia se extendió desde las 9 hasta las 17.30. La convocatoria requería de la presentación previa de la ponencia y de la demostración de interés suficiente para participar. Todos estos aspectos fueron parte del intento de otorgar jerarquía, rigidez y ritualismo al evento y, con ello, se intentó garantizar el control de lo que en este sucedería.

Es importante señalar respecto de las características de la audiencia al menos dos cuestiones. En primer lugar, que el marco interpretativo propuesto por las autoridades es el de una “audiencia pública”, que se inscribe en la reciente costumbre de la Corte Suprema de la Nación, luego adoptada en el marco del proyecto de reforma del Código Civil, de convocar a audiencias para escuchar a los ciudadanos potencialmente afectados e interesados en hacer escuchar su voz. Pero, además, la audiencia supone una asimetría de las partes puesto que una autoridad es la que escucha y pone las condiciones, y no necesariamente responde en el momento, aunque puede hacerlo. Esta forma es diferente de otra más habitual en el ámbito universitario de gestión pública: las asambleas o reuniones extraordinarias de consejos directivos y superiores, que suponen la instancia democrática corriente. En segundo lugar, la audiencia, a pesar de ser un espacio de enunciación básicamente monologal y altamente reglamentado, se convirtió en una instancia en la que se produjeron interacciones entre sus participantes.

<sup>38</sup> Disponible [en línea] <[http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid\\_seccion=7&wid\\_item=14](http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=14)> [consulta: 11-4-2015].

El contexto de formalidad, las restricciones de tiempo y de presentación previa de un documento fueron contenidos por muchos de los participantes que no estaban de acuerdo con la reforma. En otro lugar se ha mostrado cómo esta discusión es de tipo metapragmática y afecta la manera de interpretar lo que está sucediendo.<sup>39</sup> De hecho, en un contexto de formalidad, pero también de un carácter inusual, los participantes discutieron, criticaron e intentaron modificar el marco metapragmático que las autoridades habían impuesto. Los participantes utilizaron dos formas de impugnación al marco impuesto, estructurado al máximo y muy rígido, e incluso a la calificación de “ponencia” de las presentaciones, que evoca espacios académicos en los que no suele haber polémica explícita pero que, además, implica un acto de habla dirigido a pares.<sup>40</sup> La primera, como señalé, es la manera en que se intenta discutir y negociar explícitamente el contexto a partir de las alusiones directas, en los discursos de los docentes y estudiantes que no acordaban con el proyecto, a la manera en que se convocó, al carácter de la convocatoria, al origen de esta y a las restricciones mencionadas. La segunda, a partir de las interacciones a través del uso de citas indirectas, negaciones polémicas e intentos de establecer diálogos a partir de contestaciones explícitas. Sin embargo, las citas, las negaciones y la referencia a discursos ajenos se observa de manera asimétrica: se dan mayoritariamente entre profesores que coinciden en su postura. En el caso de los profesores que se oponen a la reforma, citan y contestan a los que están a favor pero, a la inversa, esto sucede solo en cuatro casos. Respecto de los estudiantes, citan y contestan a docentes, solo se citan entre ellos cuando están de acuerdo pero, salvo en tres casos, los docentes no refieren a

<sup>39</sup> PEZZETTA, Silvina, “La enseñanza del Derecho y la disputa sobre el plan de estudios. Discursos sobre el currículum legítimo”, en prensa.

<sup>40</sup> En este sentido, y será objeto de otro trabajo, una de las dimensiones discursivas a analizar sería la construcción del destinatario. Si fuera una ponencia, el destinatario es un par especialista o interesado en el área de que se trate. En cambio, en una audiencia de esta naturaleza, más que ponencia que recurre a la explicación o descripción, de lo que se trata es de argumentar. Pero, además, el público de la audiencia estaba constituido por todos los claustros. No obstante, los destinatarios en general eran: las autoridades o los pares en el caso de los docentes. Los estudiantes, en los discursos docentes, eran paradesinatarios o mencionados simplemente como terceros a los que había que: educar, ayudar, contener, auxiliar, orientar.

sus discursos. Estos aspectos son indicadores de las tensiones y de cómo la audiencia puede ser pensada como un todo con un impacto que afectó el proyecto original. En efecto, como se dijera, de las 42 asignaturas planeadas se pasó a 49 y se agregaron nuevos ciclos de formación disciplinar.<sup>41</sup>

En el siguiente apartado, luego de estas consideraciones generales, ofreceré un análisis detallado del discurso del Decano, quien abrió el evento, y de dos docentes que presentaron sus ponencias a continuación de él. En todos los casos, se trata de discursos que representan las estrategias de agentes que ocupan distintas posiciones y tienen distintos capitales. El Decano es quien presentó el proyecto y ostenta diversas formas de capital académico (antigüedad, cargo más alto de gestión, titular de una materia de grado, profesor en el posgrado). Los docentes ocupan dos posiciones contrapuestas: de una parte, el profesor Miguel Ángel Ciuro Caldani, con casi 70 años, es poseedor de diversas formas de capital académico pero, además, de capital científico: era titular de distintas materias, director de un centro de investigaciones de la facultad, profesor de los posgrados, exmiembro del consejo directivo y, además, investigador de Conicet, también apoyó distintas gestiones oficialistas; por otro lado, la profesora Matilde Bruera, de más de 50 años, es una profesora titular pero alineada tradicionalmente con la oposición y al pensamiento de la escuela crítica, en ese momento era parte del Poder Judicial de la Nación y es reconocida por distintos grupos de derechos humanos por su aporte en la materia. Por ello, sus estrategias serán distintas a las del Decano y del otro profesor seleccionado. Consecuentemente, utilizarán distintos recursos en cuanto a la construcción del sujeto discursivo y la presentación de otras voces en sus discursos. En este sentido, además, se observarán algunas cuestiones referidas al nivel de lo enunciado, que serán analizadas críticamente a partir de las categorías de Bourdieu y Bernstein. Por último, es preciso decir que la transcripción de los discursos se hizo siguiendo una versión levemente modificada de la propuesta contenida en Teun van Dijk que es, a su

<sup>41</sup> Esta reconstrucción surge del análisis del corpus completo que aquí, por razones de espacio, no se presenta. Las materias que se agregaron son las que solicitaron los miembros con mayor capital académico. Es objeto de otro trabajo analizar este aspecto.

vez, la que presentara Gail Jefferson.<sup>42</sup> El empleo de estas reglas obedece al deseo de representar algunos rasgos prosódicos, superposiciones, pausas y meta comentarios sobre los discursos de los participantes. A pesar del intento de recuperar con fidelidad la forma de generar sentido, no existe forma de transcripción perfecta y aquí utilizo la que pareció más adecuada para el objetivo propuesto.

#### **4.2. DISCURSOS SOBRE EL CURRÍCULUM LEGÍTIMO. ENTRE LA NECESIDAD LEGAL, LA DESDRAMATIZACIÓN Y LA POLÍTICA**

Los aportes que hacen las teorías enunciativas para la comprensión de los discursos como productos de la enunciación son muy importantes 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. Esta aparece bajo tres formas: la inscripción de la persona en el texto, la modalización y los rasgos polifónicos. Uno de los aspectos claves en la imagen de la construcción del sujeto discursivo es cómo la persona se hace presente en su texto. El hablante tiene distintas posibilidades de apropiación, y cada una de ellas tiene implicancias en la imagen que proyecta y que intenta que sea reconocida por los destinatarios. En este

<sup>42</sup> VAN DIJK, T. (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2000, pp. 441-444. La versión modificada es la siguiente:

Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones.

Dos puntos: indican alargamiento de la sílaba previa

Símbolos de grado<sup>o</sup> 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.

((Doble paréntesis)) \* \*: aclaraciones, descripciones que no son emisiones transcritas.

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

Indicadores de respiración: un punto seguido por marcas hh representan una inhalación; hh solas representan exhalación.

sentido, como en seguida veremos, los efectos de presentarse utilizando la primera persona, la segunda o la tercera (del singular o plural) son muy diferentes. En relación con la modalización,<sup>43</sup> aquí se observará tanto la aparición de modalidades de la enunciación, es decir, que afectan a la relación enunciador-enunciatario, como del enunciado. Un discurso oral suele estar más modalizado que uno escrito pero, más allá de esta generalidad, las modalidades son huellas de las actitudes tanto axiológicas como epistemológicas así como maneras de moderar o suavizar el discurso. Por último, la polifonía<sup>44</sup> es un rasgo presente en todo discurso dado que en este encontramos distintas voces puestas en escena por el sujeto de la enunciación. Estas voces pueden aparecer en forma de discursos referidos o bien ser el producto del desdoblamiento del locutor, como en los casos de la ironía. Estas tres formas de aparición de la subjetividad serán desarrolladas a medida que se analicen los discursos seleccionados.

Ahora bien, debido a que la apropiación individual de la lengua por parte de un locutor genera que anuncie su posición a través de índices específicos y procesos secundarios, lo que a su vez implica que constituye un alocutario en ese mismo acto, estos índices deben ser revisados en los casos seleccionados. Los índices más evidentes son los deícticos de persona que, en su forma de pronombres personales, resultan más accesibles al análisis. Entonces, la inscripción del Decano y los dos profesores, en

<sup>43</sup> Hay dos opciones para referirse a un referente cualquiera: la objetiva -en la que el sujeto de la enunciación intenta borrarse- o la subjetiva, en la que aparece la opinión del sujeto de la enunciación. Los subjetivemas son formas léxicas o prosódicas que muestran este punto de vista del sujeto de la enunciación. Una huella mínima la representan los verbos o tiempos verbales, sustantivos, adverbios y adjetivos disponibles que portan ya con una carga evaluativa, sea esta axiológica o lógica, por ejemplo. Pero, además, las modalidades son tipos de subjetivemas específicos que indican la relación que el sujeto de la enunciación establece con el enunciatario, con el enunciado o con el mensaje. Las principales modalidades son las lógicas (verdad, falsedad, probabilidad) y las apreciativas. Respecto de las modalidades sigo especialmente a MAINGUENEAU, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1980, pp. 125-144.

<sup>44</sup> Sobre polifonía ver DUCROT, O., *op. cit.* Como ejemplo de análisis concreto ver ESCRIBANO HERNÁNDEZ, Asunción, "Usos lingüísticos polifónicos en el discurso sobre el terrorismo de Zapatero y Rajoy", en *Espacios Públicos*, nro. 23, vol. 11, diciembre, 2008, pp. 213-225.

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 pero, además, también se puede elegir la primera del plural. En cada caso se genera un efecto distinto, como se dijera, que debe interpretarse contextualmente.<sup>45</sup> 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 seleccionados se observará que las presentaciones de la persona difieren.

El Decano, que abrió la audiencia con su discurso leído, se inscribe en su texto a partir del uso de la primera persona del singular y del plural, empleando esta última opción en mayor número de ocasiones. La apertura de su discurso comienza con un verbo en primera persona e instaurando como alocutarios a todos los miembros de la facultad. Sin embargo, enseguida pasará al uso de la primera persona del plural con distinta extensión:

*El 15 de agosto pasado, en el marco de una reunión del claustro docente, y poco después de su ingreso al Consejo Directivo, presenté un anteproyecto de reforma del plan de estudios. En esa oportunidad terminé mi breve exposición asegurándoles que se trataba de un anteproyecto, que deseábamos que fuera sometido a todas las observaciones, aportes y críticas por parte de todos los claustros. Han pasado poco más de tres meses en los que recibimos aportes muy valiosos de los integrantes de los distintos claustros. A partir de esas opiniones y de nuestra propia relectura del anteproyecto, hemos advertido errores de forma y de fondo, detectamos déficits en la presentación y concreción de ciertos objetivos propuestos, nos hemos alertado por posibles desequilibrios, se dan-se han cuestionado incorporaciones y omisiones, etcétera. (1)Todo suma. Además de estar sometido a discusión también en el Consejo Directivo donde participan todos los claustros creí conveniente generar un espacio de discusión pública de nuestras opiniones en una instancia que nos movilizara aún más respecto de un tema*

<sup>45</sup> CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, H. y A. TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, op. cit., cap. 5.

*tan significativo para la vida académica de nuestra facultad. \*Recordemos que hace treinta años se aprobó el último Plan de Estudios con algunas reformas posteriores pero nunca más hubo una reforma integral del Plan de Estudios\* ((\*levanta la vista del papel, acomoda el micrófono, eleva el tono, voz grave\*)) (2). .hh Obviamente reitero el agradecimiento de esta convocatoria y: por supuesto no va a ser la única actividad ni la última actividad que vamos a tener antes de que sometamos definitivamente a discusión, cuando sea necesario, al Consejo Directivo.*

Debido a las tensiones en torno al anteproyecto, el Decano dedica la primera parte del discurso a presentar razones por las cuales tenía lugar la audiencia pública. La manera de hacerlo es a partir de una aparición expresa en su discurso del uso de la primera persona, lo que implica asumir explícita y directamente la carga de lo que se dice. En este caso, se trata de tomar responsabilidad por la convocatoria a la audiencia y cumplir así con la promesa realizada de abrir el debate. Tres verbos muestran esto *-presenté, terminé, asegurándoles-*, pero este último tiene mayor carga subjetiva por tratarse de la asunción de un compromiso explícito. A continuación, no obstante, aparecerá la primera persona del plural con distintas extensiones. Los primeros usos *-deseábamos, recibimos, nuestra, hemos advertido, detectado, nos hemos alertado-* implican la aparición de la subjetividad pero a partir de un colectivo que sirve para construir su imagen a partir del grupo con el que compartió la presentación del anteproyecto y sus devenires. Esta es una manera de diluir su responsabilidad en un grupo que es el que tomaría las decisiones. Nótese también que aclara que no solo los *"aportes muy valiosos"* fueron útiles para detectar errores sino que también lo fue la propia relectura. De esta manera, resta importancia a lo que valoró en primer lugar.

A continuación del uso de la primera persona del plural se vuelve a encontrar la primera del singular en *"creí conveniente generar un espacio de exposición pública de nuestras opiniones"* y luego una vuelta a la primera del plural pero esta vez con otro sentido. En primer lugar, es importante mostrar que el verbo *creer* es uno de los denominados verbos modales. Pero, el fenómeno de la modalización que aquí interesa no se apega simplemente a una teoría gramatical sino que analiza las distintas maneras que adquieren en el discurso las elecciones léxicas y prosódicas

que marcan la subjetividad del hablante. En particular, *creí* es un empleo de un verbo que muestra una modalidad epistemológica pero, además, este tiene la característica de no ser asertivo y, por lo tanto, suaviza las tensiones y sirve para generar menos conflicto en la relación con los alocutarios. En esta misma línea estratégica, el uso del plural en el resto del fragmento tiene carácter de inclusión máxima (enunciador + enunciatarios) y se emplea para acercarse a las partes. Sobre el final del fragmento, aparece de nuevo la primera persona –*reitero el agradecimiento de esta convocatoria*– en una muestra de cortesía con la que se busca reforzar la dimensión fáctica que, además, es acentuada con el adverbio *obviamente*. Esto aun cuando la convocatoria la haya realizado personalmente y no hubiera agradecido previamente la participación en la audiencia.

A continuación, el Decano empleará la primera persona del singular, designando discursivamente como enunciatarios a los estudiantes. Tanto la primera persona del singular, como la poca presencia de modalización que atenúe los enunciados, el uso de expresiones cristalizadas –algunas propias del mundo jurídico– y el recurso de un nosotros excluyente, además de los rasgos polifónicos, muestran la tensión, el conflicto y una estrategia basada en el argumento de la necesidad y el capital académico que se constituye en garante epistémico de la propuesta de reforma:

*Ehh, por lo demás y sin volver sobre cuestiones del Anteproyecto por todos conocidas, desearía insistir sobre un par de cuestiones que entiendo que son centrales. La primera de ellas es insistir con firmeza en que el núcleo básico de cualquier reforma debe pasar por la asunción de un cambio vertiginoso de todo conocimiento científico y consecuentemente en la se-en el énfasis en aprender a aprender, que esta es la consigna de hoy. En aprender los institutos jurídicos fundamentales, en desarrollar competencias propias del razonamiento jurídico, en estar predispuestos y convencidos de la necesidad de la capacitación permanente. Resulta fundamental como claustros involucrados en el devenir académico que nos respondamos de manera responsable la pregunta: ¿qué estudiar?, ¿qué enseñar? y ¿qué aprender?*

Aquí observamos el uso de la primera persona del singular y una distancia mínima entre el sujeto discursivo y el enunciado. Curiosamente,

utiliza la modalización atenuadora *-desearía-* pero luego emplea un verbo de tensión máxima *-insistir-* para enumerar *-de nuevo modalizadas por entiendo-* lo que denomina *cuestiones centrales*. Para hacerlo vuelve a utilizar la primera persona del verbo insistir *-vuelvo a insistir-*, reforzando y anunciando su propia enunciación a partir del uso de la cita. Seguidamente establecerá el argumento central sobre el que construirá su discurso: la base de la discusión del plan de estudios es el conocimiento científico. En breve veremos cómo esta base será discutida por la profesora Bruera, pero aquí mismo adelanto que las estrategias de los que apoyaban la reforma centraban sus argumentos en razones científicas y de cambio de la realidad social. Ahora bien, ¿quién es el enunciatario de este fragmento? Tanto la expresión cristalizada *aprender a aprender* como el enunciado siguiente en que el sujeto discursivo no aparece *-en aprender los institutos jurídicos fundamentales, en desarrollar las competencias propias del razonamiento jurídico, en estar predispuestos y convencidos de la necesidad de la capacitación permanente-* se observa que son los estudiantes los destinatarios. Así, ellos son los que deben realizar esas acciones: *aprender, desarrollar competencias propias del razonamiento jurídico, estar predispuestos y convencidos de la necesidad de la capacitación permanente*. Esta sección del discurso destinada a los estudiantes continúa de la siguiente manera:

*En segundo lugar deseo transmitirles mi convicción del error que significa pretender que el plan de estudios, en tanto representativo de un diseño curricular, tenga la pretensión de conseguir un producto terminado (\*Levanta la vista del papel y mira fijo a alguien del auditorio\*). \*Vale decir, es un tránsito en el-en el-al conocimiento. Esto no se termina nunca eh y todos los que tenemos algunos años en esto sabemos exactamente. Baste recordar que eh algunos de los que estamos acá estudiamos el Código Civil y el Código de Comercio hace 30 años o más de 30 años y hoy estamos frente a una reforma sustancial\*. Como tantas otras cuestiones. (3). En segundo lugar deseo transmitirles mis convicciones, perdón, desde mi perspectiva tal pretensión, o sea la pretensión de que sea un producto acabado significaría la muerte misma de un currículum moderno. La realidad es tan cambiante. Las circunstancias culturales, sociales, políticas y económicas del país y de la región son tan diversas que el plan de estudios, al*

*igual que cualquier otro producto normativo, vivirá más allá de su letra y aun de la voluntad de sus redactores.*

El concepto de polifonía<sup>46</sup> sirve para comprender que en todos los discursos circulan otras voces además de las del sujeto de la enunciación y que la unicidad del sujeto hablante es una ilusión. Una de las tantas formas de polifonía es la de la negación. En este caso, en la primera parte de este fragmento, modalizado de manera contradictoria con el uso de la primera persona del singular *-desearía, mi convicción-*, se señala el error de un enunciador nuevo en el discurso que sostiene el punto de vista negado: *que el plan de estudios puede ser un producto terminado*. Se trata de una negación polémica, en la que el sujeto discursivo introduce otro punto de vista que desacredita. En este caso, la desacreditación adopta una forma muy fuerte a partir del uso de una figura retórica: *la pretensión de que sea un producto acabado significaría la muerte del currículum moderno*. De esta manera, quien sostiene el punto de vista negado estaría apoyando una forma arcaica de recontextualización del conocimiento, a diferencia de una propuesta moderna como la presentada por el Decano. El empleo del nosotros excluyente, es decir, un nosotros que incluye al sujeto de la enunciación y a sus iguales *-los profesores-* pero que deja de lado a los estudiantes, muestra que son ellos los enunciatarios: *todos los que tenemos algunos años en esto sabemos, baste recordar que algunos de los que estamos acá estudiamos el Código Civil y el Código de Comercio hace 30 años, o más de 30 años, y hoy estamos frente a una reforma sustancial*. Luego, por medio del empleo de un léxico y expresiones cristalizadas de carácter jurídico *-producto normativo, vivirá más allá de su letra y aun de la voluntad de sus redactores-* aparece una estrategia ligada

<sup>46</sup> Polifonía es un concepto que se le debe a Bajtín y que luego fue tomado por Ducrot y otros autores para mostrar cómo el sujeto hablante no es único sino que, en un mismo discurso, aparecen distintas voces que se ponen en escena con diferentes efectos de sentido. Es uno de los aspectos más trabajados en análisis del discurso y otras formas afines de estudio del lenguaje en uso o en contexto. Para ver, por ejemplo, cómo analizar la polifonía en textos periodísticos: ROMANO, María Belén, “La polifonía y su incidencia en las representaciones del escándalo político en prensa escrita argentina”, en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza, Editorial FFyL, UNCuyo, disponible [en línea] <<https://www.yumpu.com/es/document/view/18539065/maria-belen-romano>> [consulta: 10-5-2016].

a la desdramatización de la modificación del plan de estudios. Es decir, el plan de estudios no puede, ni es, algo acabado, sino que irá cambiando y será incluso distinto de lo que pensaron los redactores.

En la sección que continúa, los enunciatarios son los profesores, a quienes se dirige de una manera más objetiva, es decir, sin inscribirse en su discurso y utilizando una manera impersonal de construcción del mensaje, sin modalización y sin que existan indicios de tensión sino solo un llamado al compromiso efectuado de manera indirecta y cortes:

*Para esta inevitable, sana y bienvenida dinámica, lo más importante es ((tartamudea, incomprendible)) (\*levanta la vista del papel y mira a la audiencia en general\*) \*dentro de lo más importante está el cuerpo docente y lo que el cuerpo docente asuma como compromiso de cambio cultural\* necesario para un cambio de esta naturaleza. Un cuerpo docente dispuesto al desafío de recrear constantemente el contenido y el método de la enseñanza.*

La última sección del discurso del Decano vuelve a mostrar rasgos polifónicos a través de la intertextualidad<sup>47</sup> que, en este caso, tiene que ver con los discursos pedagógicos y la teoría del currículum oculto. En esta ocasión se observará cómo esta referencia a la pedagogía será refutada desde una estrategia ligada al rol social de la universidad pública en la que se encuentra enmarcada la Facultad de Derecho. En este último fragmento aparecen además las huellas de una subjetividad construida a partir de la primera persona del plural pero incluyente, es decir, una que acerca a enunciadador y enunciatario en la pretensión de generar consenso y cohesión a partir de la idea de formar parte de un colectivo. Además, en este fragmento aparecen la mayor cantidad de subjetivemas, es decir, de elementos léxicos cargados de subjetividad, que sirven para mostrar las actitudes, apreciativas mayormente, del sujeto discursivo. En este sentido se apelará a términos como *democracia, respeto y pluralismo de ideas*. Pero, a la vez, la forma de finalizar la sección es con un recordatorio de la responsabilidad social en el que aparece el vocablo *pueblo*

<sup>47</sup> La polifonía toma distintas formas: enunciados referidos, contaminación de voces, citas, empleo de refranes, ecos e intertextualidad, entre otras formas. La intertextualidad es la inclusión de un texto en otro de manera más o menos explícita. En este caso, se trata de textos pedagógicos que aparecen aludidos en el discurso del Decano.

en dos oportunidades rompiendo la isotopía estilística de este discurso, más ligada a una pretensión de neutralidad que, incluso, incorporaba voces ecoicas del mundo del comercio (*producto terminado, valor agregado*):

*((\*Inhala\*)) \*Para\* finalizar, y vinculado con lo anterior, se habla mucho del currículum oculto, todo aquello que la institución educativa transmite a menudo sin conciencia de ello y no figura en los programas oficiales. Dado que hay una visión negativa de ese currículum oculto, pero al propio tiempo uno-urge destacar una mirada positiva, aquella que advierte que el currículum oculto, la transmisión de normas, valores y creencias que acompañan los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales en el seno de nuestras instituciones. Entre otros valores de la universidad pública (comienza con patinado de pronunciación de las primeras letras) no es menor la vida o, mejor dicho, la vivencia de la democracia. En nuestras aulas alberga el pluralismo de ideas y aprendemos a respetar las opiniones divergentes. En nuestra casa cada claustro tiene un espacio de poder y participa en el cogobierno. Este currículum oculto es un aporte inestimable de la universidad pública a la -- a la res pública ((\*levanta la vista del papel\*)) \*No nos olvidemos además que como universitarios de la universidad pública tenemos un compromiso social agravado. La universidad pública es sostenida por el pueblo, por todo el pueblo, por los que vienen y por los que no vienen a la universidad. En consecuencia nos compromete aún más como universitarios de\* la universidad pública.*

El cierre de este discurso estará marcado por otro rasgo polifónico: la cita. Se trata de una cita directa de un enunciado proferido por Ricardo Alfonsín sobre la democracia, *Recuperamos la democracia, ahora necesitamos demócratas*. Las citas pueden adquirir distintas funciones y, en este caso, se trata de una manera de inscribir el discurso en una línea política que se destaca por sostener la democracia como principio rector. Esto permite construir una imagen del sujeto discursivo ligada a las decisiones tomadas a partir de la deliberación democrática que puede oponer a las otras que aparezcan en la audiencia y que, debido al desarrollo de los hechos, podía prever como críticas del intento de reformar el plan de estudios sin la apertura de instancias democráticas de diálogo suficientes.

Ahora bien, a continuación del discurso del Decano el siguiente participante de la audiencia fue el profesor Ciuro Caldani. En su discurso

se encontrará abundante uso de la primera persona del singular en una estrategia distinta de la que se analizó. El uso de la primera persona del singular en la esfera pública conlleva riesgos por la exposición, implica tomar responsabilidad por el enunciado pero, además, es una forma de imponerse a los demás, como señalan Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls. Por ello, inscribir la subjetividad en el discurso de esta forma es propio de quienes se sienten cómodos y cuentan con el capital suficiente para hacerlo. En este caso, se trata de alguien con un gran capital académico y científico –es profesor de Filosofía del Derecho, entre otras asignaturas– y con esos elementos va construyendo su imagen discursiva:

*Ehhmm Buenos días, muchas gracias por la atención. El señor Decano ha dicho bastante de lo que yo pensaba decir de modo que voy a tratar de referir lo que no ha dicho. Eh, en primer lugar, quisiera recordarles, que: eh, como le gustaría decir a mi querido Heráclito: “nunca tenemos el mismo plan”. Nunca vivimos el mismo plan, nunca nos bañamos dos veces en el mismo río. De modo que lo que hoy pensamos es si vamos o no a formalizar un cambio de plan. El plan va cambiando permanentemente ehhh Quisiera decir que para elaborar una norma se necesita una estrategia, y una estrategia pedagógica y jurídica, y se necesita, como diría Gény, tener en cuenta lo dado, tener en cuenta lo que tenemos, y por eso es tan importante contar con esta audiencia.*

En esta primera sección del discurso aparece ya la primera persona del singular y de una manera que muestra fortaleza en su presentación a la vez que adhesión a la autoridad. Esto lo logra a partir del enunciado *el señor Decano ha dicho bastante de lo que yo pensaba decir*, aunque no cite qué de todo lo dicho es lo que coincide con lo que había planeado enunciar. De esta forma, su discurso se inscribe en lo dicho, mostrando interacción en un ámbito en que esta no era esperada y, además, muestra cómo el sujeto discursivo elige ubicarse dentro del campo de los dominantes. Luego aparecerán citas en una polifonía acorde con la estrategia de hacer uso de su capital académico y científico. La cita indirecta libre, muy creativa, a Heráclito, le permite continuar con el argumento de que el cambio del plan de estudios no es en realidad algo que vaya a alterar realmente la situación existente en la facultad. Además, la cita a Heráclito le permite afirmar su imagen de profesor y trazar su estrategia a partir

de la posesión del capital académico y científico consecuentes. Por otro lado, la cita indirecta libre a Gény funciona como argumento de autoridad y como forma indirecta de referirse a su posición respecto del valor de la audiencia, un valor ligado a una cuestión de naturaleza epistémica más que una apreciación de su carácter democrático, por ejemplo. En este sentido, tanto este profesor como los que forman parte del grupo dominante empezarán sus discursos haciendo referencia a la audiencia de manera laudatoria y remarcando el carácter de extraordinaria y supererogatoria de esta.

En lo que sigue del discurso, este docente, como el Decano y muchos otros participantes, leyó lo que denominó su *presentación* y lo hizo alegando que deseaba respetar el tiempo. La lectura imprime otra prosodia y, además, genera mayor cohesión y complejidad léxica. Es precisamente a partir de la lectura que se observará mayor precisión y formalidad en el discurso pero no por eso desaparece la subjetividad. Notablemente, empleará hasta el final, con una sola excepción, la primera persona del singular, pero modalizada a partir del uso de verbos que muestran su graduación epistemológica y apreciativa, siempre en versiones atenuadoras. Su discurso es, además, dirigido en general a aspectos pequeños del anteproyecto de reforma tales como cuestiones referidas a contenidos mínimos, nombres de asignaturas e incorporación de ciclos especiales. Se trata de un discurso parecido a un dictamen orientado a evaluar aspectos técnicos pero en el que su autor inscribe su persona con un tono ambivalente que por momentos le sirve para morigerar sus puntos de vista. Además, el comienzo del texto que leyó está también dirigido a sentar su posición respecto del anteproyecto:

*Comparto los lineamientos generales de la propuesta y estimo que es de gran beneficio pensar periódicamente el plan de estudios. Evaluó muy positivamente la convocatoria a la audiencia pública. Considero que en lugar de referirse en 2.b a “resolver problemas jurídicos complejos” sería más apropiado expresar “resolver la complejidad de los problemas jurídicos”, porque todos los problemas jurídicos son complejos. Estimo que con mayor adecuación a las posibilidades académicas de dictado real sería conveniente referirse a nueve períodos docentes y a asignaturas a dictarse en períodos del primer y segundo semestres. Considero que sería apropiado mantener con carácter común una asignatura*

*que tratara de sociología y la sociología del derecho. Estimo que sería apropiado introducir con carácter común una asignatura autónoma referida al derecho de la seguridad social superadora de la generalización derecho social-del derecho social, del derecho de la previsión social y del derecho de la asistencia social, sobre todo atendiendo a que la consideración jurídica a la seguridad social da una formación profunda llamada a mostrar a todos los abogados aspectos de lo jurídico que superan la formación individualista capitalista. Considero que sería conveniente dar la posibilidad general de formación en nuevas comprensiones transversales llamadas a enriquecer los despliegues tradicionales con más atención a los derechos humanos, como el derecho de la salud y el bioderecho, el derecho de la ciencia y el arte y el derecho de la educación. Nuestra facultad tiene valiosos equipos docentes capacitados al respecto.*

En este fragmento se observa la utilización de verbos que muestran una modalidad epistémica de especulación o falta de certeza absoluta: *estimar, considerar*. La modalidad apreciativa –*evalúo muy positivamente*– se usa solo para referirse a la audiencia. Asimismo, aparecen formas de atenuación en el uso de los verbos en condicional, lo que hace que no se trate de una mera imposición y permite resguardar la imagen de la persona además de emplear una estrategia de cortesía. Ahora bien, en este discurso solo aparecerá una vez la primera persona del plural y es cuando sugiere la incorporación de un ciclo con materias que dictan docentes de sus cátedras. Solo aquí se incluye en un grupo cuando sostiene, como argumento de tal inclusión: *nuestra facultad tiene valiosos equipos docentes capacitados al respecto*. Esta estrategia indirecta y elaborada le permite hacer un pedido sin exponer su imagen. Sin embargo, el hecho de no recurrir a la primera persona del plural marca una presentación y construcción de un sujeto discursivo fuerte, que se hace cargo y que cuenta con autoridad suficiente –en suma, capital simbólico– para no resguardarse en ningún colectivo. Pero, además, es también una estrategia en la que no hay acercamiento entre el enunciador y los enunciatarios sino gran distancia. Finalmente, tres rasgos más se destacan en este discurso. En primer lugar, los pocos subjetivemas presentes. Quizás uno de los más relevantes sea el que se encuentra en la mención a la necesidad de superar la *formación individualista capitalista* (*individualista* sería un subjetivema axiológico crítico). En segundo lugar, se trata de un discurso

altamente técnico y que pretende mostrar cierta neutralidad apreciativa. Por último, es difícil reconocer quiénes serían los enunciatarios, aunque parece tratarse, por las características de tecnicidad y limitación a cuestiones pequeñas y puntuales, de las autoridades.

Finalmente, otro discurso significativo en esta audiencia es el de la profesora Bruera, por su pertenencia al grupo de los dominados. En este discurso se observan más secciones que en los anteriores, cada una de ellas destinadas a distintos argumentos y con la construcción relativamente transparente de sus enunciatarios: las autoridades, los docentes, los estudiantes, todos los miembros de la facultad. Además, se trata de un discurso muy modalizado, tanto en relación con apreciaciones como en cuestiones epistémicas, con muchos rasgos polifónicos y con verbos y actos de habla de tensión. En particular, se verá que la cita de lo dicho por el profesor Ciuro tiene una especial importancia en la construcción de la imagen y en la elaboración de la estrategia. Por último, empleará tanto la primera persona del singular como la primera del plural en un vaivén en que se mostrará más o menos responsable y fuerte respecto de sus enunciados. Se trata en parte de un discurso espontáneo, apoyado en la presentación escrita como en la lectura de algunos fragmentos de esta. Como muchos de los docentes opositores y de los estudiantes, abrió su discurso mostrando su posicionamiento cuestionador de la audiencia pública:

*Bueno, buenos días, gracias a todos. Bueno, voy a tratar de aprovechar al máximo este eh reducido tiempo de exposición. En primer lugar quiero:: decir que eh el cambio de un plan: de estudios es un cambio obviamente importantísimo y muy esperado y que tiene \*una larga\* (\*levanta una mano y hace una seña indicando el paso de mucho tiempo\*) historia de debate en esta facultad y eso es lo que reclamamos que se reconozca. Un c – un plan de estudios es un plan de política educativa, y un plan de política educativa necesariamente tiene que ver con una visión, un plan político de país y una visión del mundo. Como en esta facultad es heterogénea y hay muchas formas de pensar, por eso consideramos ((\*levantando la mano en gesto indicativo de lugar\*)) \*que solo puede elaborarse primero haciendo un diagnóstico de por qué nuestra carrera está desfasada\* y eso está ausente en lo que se nos ha presentado, un diagnóstico serio, y además la elaboración debe ser absolutamente colectiva justamente para consensuar cuál*

*es el plan político de estudio que queremos de aquí en adelante. Recién ahí podemos empezar a hablar de detalles.*

A pesar de un inicio marcado por fórmulas de cortesía básicas, a continuación enuncia su disconformidad en primera persona del singular y con una modalización *-tratar-* respecto del tiempo asignado que también denota crítica. Luego, con un verbo de tensión en primera persona *-quiero decir-* expresa su interpretación apreciativa de lo que es un cambio de plan de estudios: *importantísimo* y *muy esperado*. Además, a diferencia de los discursos anteriores, se refiere a la cuestión a partir del debate que genera y aparece un acto de habla que expresa tensión máxima: *eso es lo que reclamamos*. Nótese que este es el primer cambio de primera persona del singular a la del plural. En este caso, se posiciona de manera excluyente conformando un colectivo que todavía no aparece definido. El reclamo es en sí un acto que muestra la tensión y la falta de reconocimiento de alguna situación o derecho que es el origen de este acto de habla. En este mismo fragmento aparecerán luego una serie de subjetivas que proveen el encuadramiento típico de los opositores: la cuestión política. Así, se hará mención de la relación que existe entre un plan de estudios, que es un *plan de política educativa* *-por oposición a un concepto ligado a cuestiones científicas o académicas-* y continúa, con una repetición poética, señalando que este plan tiene que ver con *un plan político de país y una visión del mundo*. Es decir, coloca la discusión en un marco más amplio que el de la facultad e incorpora otros elementos que mostrarían la contingencia de una discusión que se ha mostrado como técnica y a la que se ha tratado de desdramatizar señalando que no se puede lograr un *producto terminado*. Para incorporar estas críticas usará el nosotros excluyente otra vez *-nuestra, se nos ha presentado, queremos-* y verbos de tensión *-queremos, debe ser-* junto con otro que suaviza la tensión como *consensuar*. Así, pone de manifiesto la existencia de distintos sectores que se encuentran en conflicto.

En la siguiente sección del discurso aparecerá la estrategia de presentación ligada a su capital específico, que es su identidad como profesora de derecho penal con orientación crítica y su trayectoria en la defensa de los derechos humanos. Empezará utilizando la primera persona del plural pero luego seguirá, en una distancia mínima con lo

enunciado, con la primera del singular: *Hay una serie, nosotros advertimos además, que serias contradicciones entre lo que se recita como justificación y lo que se expone como estructura.* Aquí aparecen dos verbos que marcan la actitud: por un lado, *recitar* muestra un desdén a la forma en que se presenta la justificación y, por el otro, *exponer* implica la imposición de una estructura determinada. En el siguiente enunciado reforzará con un adverbio y el uso de la primera persona su estrategia de confrontación y crítica basada en su propio capital:

*Fundamentalmente lo que yo advierto es que se mencionan los derechos humanos en algunas materias pero se desdibuja la esencia de los derechos humanos en el resto de la carrera, por lo menos en las materias en lo cual esa visión es esencial que yo creo que en todas porque la esencia del derecho son los derechos humanos. Justamente los cambios científicos, los cambios en el derecho convencional de los derechos humanos nos obliga a que la esencia de nuestra mirada sea eso. Como bien decía el Dr. Ciuro eh citando a la fla-frase de Heráclito, no nos bañamos siempre en la misma agua, pero si Heráclito viviera, y no se asusten, lo que diría es eh: lo que no puede faltar es el agua ((\*vuelve al papel e inhala\*)) eh por-por eso digo que la esencia, la esencia de los derechos humanos es la esencia de la visión de toda la carrera.*

Aquí aparece un rasgo polifónico que es la aparición del discurso referido, en este caso, del profesor Ciuro, a la vez que a Heráclito. Lo hace de una manera altamente creativa y, al hacerlo, selecciona a un destinatario de peso al que le disputa en sus propios términos: filósofos. Por eso, además, estamos frente a una negación metalingüística,<sup>48</sup> recayendo en esta cita mucho del peso argumental de este discurso que establece una confrontación directa y rompe explícitamente con el carácter formal y monologal de la audiencia pública. Así como esta ruptura es constituyente del sentido de este discurso, también es notable que es

<sup>48</sup> Sobre los tipos de negaciones polémicas, metalingüística y descriptiva, ver GARCÍA NEGRONI, María Marta, “Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística”, en *Ciencias y Letras*, Porto Alegre, nro. 45, 2009. No todas las negaciones son polifónicas: no lo es la negación puramente descriptiva. Pero la negación metalingüística lo es en tanto incorpora un enunciado efectivamente realizado que contradice. La negación polémica también lo es en tanto incorpora el punto de vista de un sujeto discursivo que es contradicho.

uno de los pocos en que se establece como enunciarios a los estudiantes, que, en general, no aparecen o aparecen como parte del mundo referido en lugar de como parte del diálogo yo/tú que constituye toda enunciación. Luego de esta apelación a los estudiantes, se referirá a cuestiones que tienen que ver con su materia, el derecho penal, y señalará una crítica directa a la incorporación de la asignatura “teoría general del proceso”:

*...voy a puntualizar en mi materia que es derecho penal. Los penalistas hemos sostenido, y en esto hay un documento del departamento eh por unanimidad, que ha sido entregado al Decano, que el derecho penal y el derecho procesal penal son un sistema único de garantías. Eso es respetar la esencia de los derechos humanos en nuestra carrera y en materia penal. Si nosotros ponemos una materia que sea teoría general del proceso penal, estamos transformando al derecho procesal en una tecnicatura y desdibujamos la particularidad del derecho procesal penal, cuyo eje fundamental es el principio de inocencia. Esto se ve muy grave en el derecho penal y también afecta al derecho procesal. Este es un debate no cerrado en esta facultad y sé que hay quienes piensan distinto, pero por eso no se puede avanzar de un plumazo y generar una teoría general del proceso penal como si el derecho procesal penal fuera equiparable al derecho procesal civil...*

Se observa en este fragmento el paso de la primera persona del singular a un nosotros excluyente (ella y los penalistas) a un nosotros incluyente que sirve de estrategia de acercamiento y morigeración, *si nosotros ponemos una materia que sea teoría general*. Y termina esta sección mencionando nuevamente las tensiones entre distintos sectores, encuadrando la situación metalingüísticamente como un debate y mostrando oposición entre procesalistas penales y civiles, haciendo ingresar en su discurso voces ecoicas de aquellos que son, además, quienes más capital académico poseen y que, finalmente, lograron que se aprobara la incorporación de la asignatura “teoría general del proceso”. Este discurso finalizará con una recapitulación de lo dicho en la que vuelve a referirse a la cuestión política y, en primera persona del singular, enuncia su *propuesta* que sirve para criticar y exponer su punto de vista sobre el proceso de reforma:

*Y como decía antes, se desdibuja la esencia de los derechos humanos en la estructura de toda la carrera que no se compensa con materias sueltas que mencionen los derechos humanos, toda la currícula debe ser así y por eso mi propuesta central es que se conforme una comisión con amplia representación para que todas las opiniones que acá se van a verter, y muchas más que hay, puedan eh reelaborar un plan de estudios que sea verdaderamente un proyecto político educativo. Nada más.*

En suma, se puede ver cómo la estrategia está orientada por dos dimensiones rectoras: la cuestión política, que desarma la idea de necesidad técnico-jurídica del anteproyecto de reforma, y la construcción de una imagen basada en el capital académico y científico, que disputa con el participante con mayor prestigio reconocido en la facultad. La tensión, la confrontación directa, la cita y la negación metalingüística le otorgan a este discurso un carácter diferente de los anteriores, que, a su vez, comparte características con los de los participantes que se opusieron, sean otros docentes o estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, y tal como se expresó al principio de este trabajo y también se observó en los discursos analizados, el plan de estudios es un aspecto muy importante de cualquier institución de educación formal. De hecho, es sobre los planes de estudios o sobre el currículum en general que se han concentrado muchos esfuerzos cuando se aborda la educación legal como objeto de estudio. Sin embargo, el currículum y la pedagogía, no están al margen de las influencias de dimensiones macro- y microsociales como son las cuestiones políticas y de poder. Y, si bien hay una larga tradición en sociología de la educación que muestra las relaciones entre el currículum y la política, es necesario contar con conceptos que permitan pensar estas relaciones en casos puntuales como el aquí analizado. En tal sentido, tanto las teorías de Bernstein y Bourdieu como el análisis de la dimensión discursiva a partir de las teorías enunciativas son aptas para acercarnos a cuestiones como la distinción entre contextos del conocimiento, el peso de los capitales en las estrategias de los participantes de la

audiencia y las formas de construir y negociar el sentido en este evento comunicativo extraordinario sobre el proyecto de reforma.

Tanto los aspectos propios del cuerpo docente de la Facultad de Derecho analizada –con el control que ejerce el Decano sobre el acceso a los cargos docentes– como las características propias del derecho como práctica ligada al Estado y, consecuentemente, como disciplina del conocimiento no autónoma culturalmente, permiten interpretar las estrategias empleadas por los participantes de la audiencia. Los tres discursos seleccionados, en tal sentido, son representativos de las posiciones en este subcampo y, además, son aptas para explorar qué se considera legítimo discutir de manera pública y qué dimensiones de la educación legal se estiman relevantes. En tal sentido, los discursos analizados responden a las estrategias propias de dominantes y dominados que Bourdieu explicara en su obra *¿Qué significa hablar?* De una parte, los profesores con mayor capital académico utilizan argumentos relacionados con la necesidad técnica de la reforma, mientras que son los dominados –y opositores a la reforma– quienes remarcan el carácter político y, por tanto, arbitrario de todo plan. Además, se observa en los rasgos discursivos de polifonía y subjetividad cómo los participantes emplean estrategias que responden a la posesión del capital académico y científico que ostentan.

Por último, cabe destacar uno de los puntos ciegos en los discursos de los participantes: el contexto de producción del conocimiento. En los discursos analizados aquí, y en el resto de los que constituyen el *corpus*, aparece con fuerza la importancia de la recontextualización y la reproducción del conocimiento. En particular, esto último adquiere gran importancia en los discursos de los dominados –docentes o estudiantes– que relacionan el derecho con rol que desean que tenga: promotor de la justicia, del cambio social, de asistir al pueblo o a los sectores necesitados. Sin embargo, no hay referencia a quiénes o cómo se produciría el conocimiento sobre el derecho y solo se mencionan características de este conocimiento tales como su científicidad y el acelerado cambio de su objeto: el derecho. De hecho, en los discursos aparece la idea de cierta obviedad o necesidad, sobre todo en el caso de los docentes que ocupan posiciones dominantes, de enseñar lo que se enseña: leyes y códigos y algunas materias que servirían para explicar la “realidad social” que es la base del “sistema jurídico”. En suma, no se trata aquí de criticar a los

participantes por no emplear estas distinciones teóricas entre contextos, sino de señalar una ausencia que es constituyente del sentido respecto de cuál es el currículum de derecho legítimo que se observa en la audiencia y cómo impactan en este los *habitus* de los poseedores de mayor capital académico, ligado a las tareas de reproducción y recontextualización.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Alicia, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2005.
- AHEARN, Laura, *Living language. An introduction to linguistic anthropology*, Singapur, Wiley-Blackwell, 2012.
- ANGERMULLER, J., D. MAINGUENEAU y R. WODAK, *The discourse studies reader. Main currents in theory and analysis*, Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, 2014.
- BARANGER, Denis, “Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en *Homo academicus*”, en *Pensamiento Universitario*, nro. 12, año 11, octubre de 2009.
- BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general* (tomo I), México, Siglo XXI, 1982.
- BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Londres, Taylor and Francis, 1996.
- BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.  
– *¿Qué significa hablar?*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2001.
- CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2002.
- CARDINAUX, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 2, 2015.
- CLÉRICO, Laura y Mary BELOFF, “¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2001.
- CORCUFF, Philippe, *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.
- DUCROT, Oswald, *El decir y lo dicho*, 3ª ed., Buenos Aires, Edicial, 2001.

- ESCRIBANO HERNÁNDEZ, Asunción, "Usos lingüísticos polifónicos en el discurso sobre el terrorismo de Zapatero y Rajoy", en *Espacios Públicos*, nro. 23, vol. 11, diciembre, 2008.
- FILINICH, M. Isabel, *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta, "Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística", en *Ciencias y Letras*, Porto Alegre, nro. 45, 2009.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta, Manuel LIBENSON y María Soledad MONTERO, "De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido", en *Revista de Investigación Lingüística*, vol. 16, 2013.
- GONZÁLEZ, Manuela *et al.*, "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2011, pp. 175-218.
- LAVANDERA, Beatriz, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1980.
- MONTERO, Ana Soledad, "El análisis del discurso y el problema del sujeto de la enunciación", 15º Encuentro de discusión: "Comunicación, política y sujeto", disponible [en línea] <<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Montero-Ana-Soledad-El-an%C3%A1lisis-del-discurso-y-el-problema-del-sujeto-de-la-enunciaci%C3%B3n.pdf>> [consulta: 10-7-2016].
- PEZZETTA, Silvina, "La enseñanza del Derecho y la disputa sobre el plan de estudios. Discursos sobre el currículum legítimo", en prensa.
- ROMANO, María Belén, "La polifonía y su incidencia en las representaciones del escándalo político en prensa escrita argentina", en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza, Editorial FFyL, UNCuyo, disponible [en línea] <<https://www.yumpu.com/es/document/view/18539065/maria-belen-romano>> [consulta: 10-5-2016].
- TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- VAN DIJK, Teun (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Fecha de recepción: 18-12-2017.

Fecha de aceptación: 10-3-2017.



*Dossier: Alcances  
e implicancias  
del derecho  
a la educación*



## Introducción

La definición de la educación como un derecho humano ha planteado nuevos desafíos. En primer lugar, uno de ellos está vinculado con determinar qué implica ese reconocimiento en cuanto a sus alcances y las prestaciones objeto de goce y protección presentes en ese derecho. En ese marco, y como contenido guía, resulta necesario entender a la educación desde un enfoque de derechos, lo que lleva a revisar y analizar esa agenda a fin de poder alcanzar tanto un ejercicio adecuado del derecho como también un reconocimiento y exigibilidad del derecho acordes con dicho enfoque.

Con este encuadre se desarrolló el Taller *Alcances e implicancias del derecho a la educación* que, auspiciado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (RC 2015-0068), se llevó a cabo entre los días 28 y 29 de octubre de 2015, y estuvo organizado desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas y el Seminario Permanente de Investigación sobre Derecho a la Educación del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio Gioja” de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Con el taller se propuso fomentar el debate sobre las implicancias del reconocimiento constitucional, convencional y legal de la educación como un derecho humano; analizar el alcance de las obligaciones que asume el Estado (en todos sus niveles federales) como su principal garante e identificar los desafíos que presenta el derecho a la educación en un sistema federal de gobierno. En última instancia se trató de conocer los avances que se han producido en el ámbito nacional e internacional respecto del derecho a la educación y la educación en derechos humanos así como promover el debate sobre los desafíos que implica la enseñanza desde una óptica de derechos humanos.

En las últimas seis décadas, los procesos de internacionalización del derecho y de constitucionalización del derecho han contribuido a ubicar en una posición privilegiada a la educación dentro de las agendas de políticas públicas. Los vínculos conceptuales entre Estado y educación