

Desde el Aula... No se Ve

Rudimentos para un acercamiento etnográfico a la enseñanza del Derecho*

Guillermo Moro

I. Introducción

El tema de este trabajo es la educación jurídica. Se ubica, por lo tanto, dentro de un creciente cuerpo de reflexión académica que ha venido gestándose en las últimas décadas al respecto.

El enfoque propuesto no es, sin embargo, habitual. Recurre a estrategias propias del paradigma de la *etnografía*, disciplina cuyos cruces con el derecho todavía son larvales e indefinidos^{1 2}.

En concreto, el presente trabajo es el resultado de distintas tareas de investigación realizadas durante el cursado de la materia “*Nuevas Miradas Sobre el Derecho: Etnografías, Instituciones y Documentos*”, dictada por las profesoras Leticia Barrera y Yanina Guthmann, en el marco de la Maestría en Derecho de la Universidad de Palermo. A pesar de haber introducido algunas modificaciones y correcciones, en líneas generales he preferido conservar el contenido y el tono de las versiones originales de los respectivos informes del curso (que aquí se presentan como párrafos). Esto da cuenta del subtítulo escogido para el trabajo: se trata, efectivamente, de meros *rudimentos* para un acercamiento etnográfico a la educación jurídica, no de un cuadro terminado. En las páginas que siguen no

• Quiero agradecer a Leticia Barrera, Violeta Cánaves, Federico Crisalle, Yanina Guthmann, Gustavo Maurino, Guillermo Munné, Mariela Puga y Eduardo Sherling, quienes tuvieron la gentileza de leer versiones previas de este trabajo y realizarme valiosas sugerencias y comentarios críticos, que contribuyeron sensiblemente a mejorarlo.

1. Un análisis a la vez informado y crítico de este cruce disciplinario (y de su prospectiva) puede encontrarse en Annelise Riles, “Representing In-Between: Law, Anthropology, and the Rhetoric of Interdisciplinarity”, *University of Illinois Law Review*, 1994, ps. 597-650. Uno de los precursores en la propuesta de utilizar herramientas antropológicas para el estudio del derecho, Karl Llewellyn, describía – algo socarronamente – el trabajo del etnógrafo como aquel que “sustituye la descripción laboriosa y objetiva de la práctica por la *relación* local de lo que es la práctica, o por (lo que es peor) una relación o bien de la práctica local, o de la ideología local amablemente distorsionada por las convenciones de propia cosecha del observador”, lo que lo ubicaba entre las herramientas dilectas de aquellos “teóricos que van más allá del teorizar para, siguiendo este tipo de líneas, dirigirse a la recolección e interpretación de datos sobre el comportamiento jurídico” (Karl Llewellyn, “Una Teoría del Derecho Realista: El Siguiente Paso”, en Pompeu Casanovas y José Juan Moreso, eds., *El Ámbito de lo Jurídico. Lecturas de pensamiento jurídico contemporáneo*, Crítica, Barcelona, 1994, ps. 269-70).

2. Merece destacarse el trabajo etnográfico sobre distintas clases de derecho en la Universidad Nacional de Córdoba, realizado por Adriana Tessio Conca y María Teresa Bossio, incorporado como capítulo 6 al libro de Carlos Lista y Ana María Brigido, *La Enseñanza del Derecho y la Formación de la Conciencia Jurídica*, Sima Editora, Córdoba, 2002, ps. 165-217.

se encontrará, por lo tanto, más que un boceto impresionista, una amalgama de horizontes para posibles caminos de investigación. A ese carácter exploratorio, preliminar del trabajo, debe sumársele, además, mi condición de principiante en la práctica etnográfica, lo que tendría que arrojar sombríos interrogantes sobre la pertinencia incluso de las pocas partes del cuadro que sí me aboqué a delinear aquí con cierto detalle.

El hecho de que las investigaciones que conforman el presente trabajo no hayan sido pensadas originalmente para su publicación, sino que hayan sido realizadas como un fin en sí mismo en el marco de un programa de estudios, podría exculparme en cierta medida por sus limitaciones de rango e imperfecciones de estilo. Sin embargo, haber aceptado la invitación de Leticia, Yanina y los editores de la revista a publicarlo inhabilita esa excusa. Diré entonces (con un optimismo bastante insensato) que, a pesar de sus restricciones, estas líneas de fuga pueden tener todavía algún interés si posibilitan destrabar presunciones mudas de la práctica habitual de “enseñar derecho” dislocando la mirada que las naturaliza o ignora³, y que esa posibilidad vale la apuesta. El acercamiento situado a un espacio social determinado para realizar un *enfoque intensivo*, aportando a la generación de “descripciones densas” de las prácticas sociales – que es lo que aquí se ensaya parcialmente – trueca su carencia de conclusividad y universalidad por su promesa de una comprensión enriquecida, renovada, sensible a las variables múltiples en juego⁴.

Efectivamente, a diferencia de otros trabajos sobre la educación jurídica (incluyendo, *mea culpa*, mis propias incursiones al respecto⁵), en este no abundan las conclusiones generales, ni las críticas globales, ni las declamaciones altisonantes, ni las propuestas de reforma. Por el contrario, la estrategia perseguida aquí es de tipo minimalista, y se juega

3. Se trata de estimular, respecto de un espacio social transitado cotidianamente, “la experiencia del extrañamiento” (Martín Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de Investigación*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 22) o de “des-familiarización” (Boaventura de Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Desclé de Crouwer S.A., Bilbao.2003, p. 43).

4. Como bien lo señala Flood, “La etnografía tiene una atmósfera anárquica que hace a un lado la construcción de sistemas. Es contextual, dinámica, reflexiva, es decir, está abierta a todo tipo de estímulos. Esto no es decir que la etnografía no puede construir resultados sistemáticos, sino que no está concernida con cuestiones de validez y confiabilidad de la manera convencional en que lo están, digamos, los enfoques cuantitativos. El proceso de investigación para la etnografía es diferente de otros: es tentativo, multi-texturado, abierto y discursivo. Empieza en un punto de aprendizaje e indagación que reconoce que sabemos poco, en vez de suponer un estado de conocimiento que está sujeto a ratificación *ex post facto*. Los teóricos sistemáticos que ven el mundo como una serie de textos considerarán que la etnografía es un método incómodo. Las anteojeras impuestas por el enfoque sistemático son restrictivas, mientras que la esencia de la etnografía es estar alerta y atento a todo a tu alrededor, no sólo a segmentos particulares de realidad teórica” (John Flood, “Socio-Legal Ethnography”, en R. Banakar y M. Travers, eds., *Theory and Method in Socio-Legal Research*, Hart Publishing, 2005, p. 34).

5. Ver Valeria Berros, Violeta Cánaves, Rafael Colombo, Federico Crisalle y Guillermo Moro, “Dispensar la Educación Jurídica. Reformismo y Democracia como Desafíos”, en *Revista de la Facultad de Ciencia Jurídicas y Sociales*, Nueva Época, N° 6, Santa Fe, 2008, y Violeta Cánaves, Rafael Colombo y Guillermo Moro, “La Educación Jurídica por Dentro. Una Exploración Crítica a partir de Entrevistas con Estudiantes Avanzadas/os de la Universidad Nacional del Litoral” (inédito, disponible en el Centro de Investigaciones Jurídicas de la UNL).

en el despliegue mismo de la narrativa⁶. Adopta un método afín a lo que Peter Gabel llama “revelación expresiva”⁷, desplazando a un segundo plano la búsqueda de generar convicción por vía de sucesivas cadenas lógicas de argumentación. Apunta a establecer un *registro* de detalles: esos detalles en los que se juega *el sentido* de las prácticas concretas, pero que a menudo se pierden cuando se da el salto hacia la mirada teórica globalizante y normativa⁸.

El espacio de registro escogido es el (un) aula de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Litoral. Esta elección no tiene un fundamento epistémico, sino biográfico, tanto en una dimensión afectiva como política. Esa venerable Facultad, que ocupa un lugar importante en la historia universitaria argentina, también ocupa – si se me permite la cursilería – un lugar importante en mi corazón. Allí estudié mi carrera de grado, allí comencé la carrera docente, y allí reconozco todavía pulsiones fuertes de pertenencia. Por eso, siempre he sentido que el trabajo de intervención crítica sobre la práctica docente (de la que, aunque “recienvenido” – como diría Macedonio –, también soy parte) debía estar anclado en ese espacio⁹, pues creo que una parte importante de la política académica pasa por problematizar (iba a poner politizar) los espacios minúsculos, cotidianos y familiares donde ejercemos nuestra actividad, en vez de solamente abogar con grandes palabras por las “grandes causas”, a menudo convenientemente lejanas.

La observación e interrogación de *un* espacio concreto se agota en sí misma: es un acontecimiento finito, en tiempo y espacio. No es posible extrapolar sus características a *otros* espacios, ya sea al interior de la misma institución o de instituciones distintas¹⁰.

6. Con esto me refiero tanto a la narrativa propia (durante la observación de la clase), como a la narrativa del sujeto informante, el docente, (durante la entrevista). Sobre el lugar de la “narrativa” en la investigación socio-jurídica, y su potencial epistémico y político, ver el detallado trabajo de Patricia Ewick y Susan S Silbey, “Subversive Stories and Hegemonic Tales: Towards a Sociology of Narrative”, 29 *Law & Society Review*, 1995, ps. 197-226.

7. Peter Gabel, “Law and Hierarchy”, en Duncan Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: A Polemic Against the System: A Critical Edition*, New York University Press, 2004, p. 159.

8. Efectivamente, tal como lo nota Riles, el creciente viraje hacia la etnografía desde disciplinas como el derecho, la sociología o la economía se apoya en una visión de la etnografía “como una vía de salida de los paradigmas sobredeterminados, como un antídoto teóricamente sofisticado para los excesos de la teoría” (Annelise Riles, “Introduction”, en el libro por ella misma compilado, *Documents. Artifacts of Modern Knowledge*, University of Michigan Press, p. 1).

9. Ver los trabajos citados en nota 5.

10. Esto, por supuesto, no debe tomarse como invalidando el carácter explicativo de las “descripciones densas”, particularizadas, que caracterizan a la etnografía. En palabras de Bourdieu: “Husserl enseñó que uno debe sumergirse en lo particular para encontrar en ello lo invariante. Y Koyré, que asistió a las lecciones de Husserl, demostró que Galileo no tuvo que repetir el experimento del plano inclinado para comprender el fenómeno de la caída de los cuerpos. *Un caso particular bien construido deja de ser un caso particular*” (Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008, p. 112. Énfasis agregado). En el mismo sentido se expresa Hughes: “Sospecho de todo método que se proclame único. Pero dentro de los métodos que yo recomendaría está el de la mirada intensiva, penetrante, con una imaginación tan vívida y sociológica como fuera posible. Una de mis asunciones básicas es que si uno ve claramente algo que pasa una vez, es casi seguro que ha sucedido una y otra vez. La carga de la prueba pesa sobre aquellos que afirman que una cosa vista una vez es una excepción; si miran con atención, pueden encontrarla en todos lados, aunque con algunas diferencias interesantes en cada caso” (Everett Hughes, *The Sociological Eye: Selected Papers on Work, Self, and the Study of Society*, Aldine Atherton, Chicago, p. ix, cit. por John Flood, “Socio-Legal Ethnography”, p. 48).

Manteniendo eso en mente, es necesario de todos modos formular una advertencia, fundada – algo dogmáticamente, desde luego – en mi experiencia personal: no creo que la descripción del aula que aquí se encontrará exhiba alguna característica única de la institución en que tuvo lugar, derivada de alguno de sus componentes distintivos, por ejemplo, el de ser una institución *pública*, que invalide su coextensividad con instituciones *privadas*. Por el contrario, creo que más allá de docentes de excepción (que existen en ambos lugares), y de las pretensiones (a veces cándidas, a veces publicitarias) de *superación del modelo* que propagan las universidades privadas respecto de las públicas, la continuidad en la estructura de la práctica de enseñanza jurídica es puntillosa y sostenida: hija de una tradición centenaria que ha llegado a arraigarse en el cuerpo y en el discurso de los que la reproducimos, atraviesa las diversas idiosincrasias institucionales y empresariales, unificándolas. Esto, por cierto, es particularmente visible en las materias “normativas” o “codificadas” (como la que aquí se observará), materias que – en la percepción dominante de los/as abogados/as – constituyen el “núcleo duro” de lo jurídico¹¹ (por oposición a las materias teóricas o “no normativas” – como la filosofía, sociología o historia del derecho, la teoría del Estado, de la constitución o de los derechos humanos, el derecho & economía, etc.– donde la experimentación pedagógica es más común, pero menos disruptiva respecto de la configuración estable del campo¹²).

El objetivo de este trabajo es que el registro etnográfico conduzca a posar la mirada sobre aquello que no se “ve” a pesar de estar “viendo” cuando estamos dentro del aula, sobre aquello que de tan presupuesto, de tan naturalizado, ha pasado a formar parte de la aceptación inconsciente de una realidad configurada. No se propone convencer de un cierto *contenido* (nuevo) para la mirada, sino más bien invitar a una (nueva) *perspectiva*, independientemente de cuál sea el contenido que esa perspectiva revele luego en cada quien. Puesto en las bellas palabras de Marcel Proust en *La Prisionera*: “El verdadero viaje del conocimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos”.

Estimo que el rendimiento esperado en el mediano plazo para trabajos que tomen y profundicen los rudimentos que aquí – algo impudicamente – se exhiben, es sumarse al creciente *corpus* académico de reflexión crítica sobre la educación

11. Ver al respecto Duncan Kennedy, “The Political Significance of the Law School Curriculum”, 14 Seton Hall Law Review, 1983, ps. 1-16.

12. Tomo la noción de campo de los trabajos de Bourdieu, quién lo privilegia como metáfora del pensamiento relacional en el campo de la ciencia, en tanto el campo puede ser definido “como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes e instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*, ps. 134-35). Sobre la configuración y dinámica específica del *campo jurídico*, ver Pierre Bourdieu, “Elementos para una Sociología del Campo Jurídico”, en *La Fuerza del Derecho*, Uniandes, Bogotá, 2005, ps. 153-220.

jurídica¹³, para contribuir desde allí a la desarticulación de prácticas reificadas de pedagogía en las Facultades de Derecho argentinas, esperando que ello a su vez contribuya a la *politicización* del espacio del aula, tanto desde el punto de vista analítico como pragmático. Pero la indagación de esos rendimientos, reitero, *no es* el tema de *este* trabajo.

La búsqueda que aquí se emprende apunta hacia una lectura situada, complejizada, de los actores relevantes, incorporando sus propias percepciones y perspectivas a la narrativa. Dados los alcances restringidos del presente trabajo (explicitados más arriba), se privilegiará la lectura de uno sólo de los actores relevantes, el *docente*, y de una sola vía de indagación, que es la *entrevista*, la cual se diseñó en base a preguntas de respuesta abierta y se realizó con posterioridad al dictado de la clase observada. Pero ello no debería ocultar la relevancia de analizar, también, la perspectiva de otros actores (como, principalmente, los alumnos) ni de la utilización de otras vías de indagación más extensas (como las “historias de vida”)¹⁴.

Así, en la Sección II de este trabajo, se hace constar el registro de la observación de una clase de *Derecho Civil III* (Contratos), materia neurálgica en el currículo de la carrera de abogacía en la Facultad de referencia, con el índice comparativo más alto de reprobados y recursantes de toda la carrera. En la Sección III, se pone en situación y se transcribe la entrevista realizada con el docente titular de la cátedra. En la Sección IV, se analizan brevemente algunas discontinuidades importantes entre las prácticas registradas

13. La posibilidad de que estudios en principio de tipo descriptivo y no evaluativo, como los etnográficos, puedan tener un potencial *crítico* no es evidente. En cierta medida, una pretensión semejante conlleva insita una paradoja: practicar *a la vez* el objetivismo y la crítica social. Sin embargo, si se deconstruye la tradicional dicotomía entre conocimiento y política, y se piensa en el conocimiento *como* política, la paradoja (que no desaparece) deja de ser una preocupación y pasa a ser una oportunidad. Para una perspectiva general del problema, ver el trabajo seminal de Roberto Mangabeira Unger, *Knowledge and Politics*, Macmillan Publishers, 1984, especialmente ps. 1-62. Para un enfoque específico sobre trabajos de sociología empírica y etnografía jurídica, ver el ensayo de David Trubek y John Esser, “‘Critical Empiricism’ in American Legal Studies: Paradox, Program, or Pandora’s Box?”, 14 *Law & Society Inquiry*, 1989, ps. 3-52. También Jack Katz “On the Rhetoric and Politics of Ethnographic Methodology”, *The Annals of the American Academy*, 2004, ps. 280-308.

14. Es particularmente relevante tener presente que la entrevista no es una herramienta que de por sí revele los aspectos semánticos más relevantes de la posición del actor en un espacio social. Si bien es imprescindible como vía de acercamiento a un discurso directo del actor sobre sus prácticas, requiere ser completada con otros mecanismos de análisis (entre los que se cuentan las biografías o historias de vida) para posibilitar un marco explicativo más sólido. Más allá de que, como decía, aquí no resulte posible incurrir en esos mecanismos complementarios, es importante resaltar su importancia, pues – como bien señalan Dezalay y Garth – “un riesgo mayúsculo de escuchar a [los] individuos contar sus historias es la tentación de simplemente aceptar su visión del mundo si es que encaja en nuestras visiones y estrategias”, a lo que agregan: “El primer paso en nuestra estrategia de investigación, que proviene de la sociología reflexiva, está diseñado para minimizar ese riesgo. Es esencial encontrar maneras de entender quiénes son estos individuos y de dónde vienen en pos de ver la relación entre lo que dicen y sus propias posiciones estratégicas. La biografía provee una manera de entender cómo es que sus puntos de vista y estrategias definen sus posibilidades, quiénes son sus competidores, y qué tipo de capital pueden movilizar” (Ives Dezalay y Bryant G. Garth, *The Internationalization of Palace Wars. Lawyers, Economists, and the Contest to Transform Latin American States*, University of Chicago Press, p. 9).

en la Sección II y el discurso recogido en la Sección III. Finalmente, en la Sección V, se plantean interrogantes y (auto)críticas sobre el trabajo realizado en base al concepto de “reflexividad” etnográfica.

II. Una Clase de Contratos (Observación)

Es una tarde fría en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Litoral.

Los estudiantes se distribuyen en pequeños grupos en los largos pasillos de la planta baja, que rodean los patios arbolados. Los distintos núcleos de reunión se generan casi simétricamente alrededor de las sucesivas puertas de las aulas, sobre los largos bancos de madera. Es fácil inferir que se trata de compañeros de curso “haciendo tiempo” antes de clase.

Cuando llego hasta el Aula 17, asignada para Derecho Civil III (“Contratos”), me detengo. Observo con más detenimiento la interacción entre los alumnos. En la mayoría de los casos es amena, incluyendo comentarios cruzados en voz alta y bromas. Varios chicos y chicas apuran un cigarrillo, o bien algún alfajor o factura; otros hablan o escriben en su teléfono celular. Claramente se trata de un momento relajado.

Me ubico en el extremo del pasillo, en el banco que está frente al Aula 18 (la última de la Planta Baja) y junto a la entrada del baño de mujeres. Desde allí puedo seguir apreciando, mientras pasan los minutos, las conductas divertidas de los estudiantes. Una chica llama mi atención. Ha llegado después que yo, con una guitarra. Aunque ésta sigue en su estuche, apoyada oblicuamente sobre la pared, ella logra igualmente capturar la atención de sus compañeros. Realizando lo que evidentemente son imitaciones (aunque yo no sé *de quién*), va de un costado al otro del pasillo, a veces incluso descendiendo al patio y emergiendo desde allí con una nueva impostación facial o actitudinal. Despiertas risas estridentes, tanto de sus compañeros directos (aquellos que se nuclean alrededor de “la misma puerta”) como de quienes, con curiosidad, miran desde la cercanía. Yo mismo, ajeno completamente al sentido de esas acciones, no puedo evitar contagiarme y me descubro sonriendo.

Estoy solo en el banco. Después de terminar un segundo cigarrillo, me doy cuenta de que ya debe haber pasado bastante tiempo. Miro mi reloj: son las 20:20. Vuelvo a mirar a los alumnos. No parece afectarlos, molestarlos o siquiera importarles el hecho de que hace 20 minutos que la clase ya debería haber comenzado.

De repente, la situación cambia. Algunos alumnos (y luego, todos) han divisado, en la curva del pasillo, al docente, titular de la cátedra, que se acerca al aula con un par de libros y una carpeta (que todos saben que es el registro de asistencias) bajo el brazo. No parece apurado. Su llegada tarde es recibida con total familiaridad, no sólo por los alumnos, sino también por él mismo. El bullicio de los alumnos disminuye progresivamente – casi como si alguien fuera bajando lentamente el volumen sobre una consola, en una especie de “fade out” – a medida que el docente se acerca. Cuando éste finalmente llega hasta la puerta del aula y se dispone a entrar, ya nadie está hablando, ni mucho menos sonriendo.

Pienso que esta dinámica se apoya sobre un presupuesto naturalizado: *la clase comienza cuando el docente llega*. La práctica se encuentra tan consolidada que no se percibe como elección, sino como función: las alternativas se clausuran, ya que no se aprecia que haya ninguna alternativa en juego. Resulta impensable o aún absurdo postular que *podría ser de otra manera* (por ejemplo, que la clase podría comenzar a una determinada hora, con independencia de que el docente haya llegado o no). Se me ocurre que alternativas pedagógicas ambiciosas, a veces incluso declaradas por los propios docentes al iniciar sus cursos – quién sabe si ese fue el caso en este curso en particular – como la construcción colectiva del conocimiento desde/con los estudiantes encuentran su primer obstáculo en este presupuesto arraigado e incuestionado. Lo mismo sucede con la mucho más módica – y más habitual – “invitación” a una participación activa en el aula. El hecho de que la clase comience cuando el docente llega es un primer gesto simbólico orientado a la paradójica derrota de esa invitación, constituyendo a los alumnos en espectadores y al docente en actor.

Ciertamente, el dispositivo del aula es análogo al teatral. Así como el actor se hace esperar unos minutos tras bambalinas antes del espectáculo, el docente se hace esperar en la sala de profesores antes de la clase. En ambos casos, la aparición es precedida por una dinámica de bullicio-silencio de parte de los espectadores-alumnos. En ambos casos, el resultado afianza la centralidad del sujeto esperado con respecto al acontecimiento (no puede ocurrir *sin él*; lo que él tiene para decir o hacer es importante, y corresponde callar y atender.).

El ingreso al aula no es sólo un ingreso: también es una *ubicación*. Cada uno de los sujetos conoce el lugar que le corresponde y lo ocupa con presta exactitud. Los estudiantes doblan hacia la derecha y se distribuyen entre los bancos individuales (de la modalidad “pupitres”), que superan ampliamente en número a la cantidad de alumnos presentes. El docente dobla hacia la izquierda y se ubica en el escritorio principal, tras el cual se aprecia un gastado pizarrón negro a medio borrar y, más hacia la izquierda, otro pizarrón, blanco, más moderno, manchado en tonos de gris por la defectuosa limpieza de anteriores usos.

El docente luce muy prolijo. Con su cabello bien peinado y el rostro enteramente afeitado, viste con traje marrón claro, camisa verde opaco, corbata al tono y zapatos con taco. No se quitará el atuendo en ningún momento de la clase, lo que no es sorprendente, considerando que adentro del aula hace casi tanto frío como afuera, porque el calefactor no funciona¹⁵. Los estudiantes no comparten la formalidad en la vestimenta. Abundan

15. Tras leer este pasaje, Eduardo Sherling me envió la siguiente consideración, que transcribo: “¿No será que, además del frío, no se quita el atuendo por ser éste algo así como un ropaje ceremonial? Esto evidencia una diferenciación entre los estudiantes y el profesor. Tal vez haya escondido algo más que el clima en la conservación del atuendo... Como un brujo o un jefe de tribu de los relatos de Malinowsky y en alguno de Levi-Strauss, quienes usan una ropa especial, que los dota de autoridad”.

las ropas cómodas, los abrigos sueltos e informales, tanto en varones como en mujeres. Aunque típicamente se piensa en las Facultades de Derecho como lugares que – en comparación con el resto de las Facultades – concitan *looks* sofisticados en sus estudiantes, ese no parece ser el caso esta vez.

El docente apoya sus papeles sobre el escritorio: de un lado un gran libro (ahora puedo ver que es el Código Civil, en una edición actualizada de editorial Zavalía, a tapa dura, de color rojo con rayas blancas); del otro, el registro de asistencia. Ambos quedan sin uso instrumental por ahora, pues rápidamente el docente comienza a hablar. Es de particular relevancia la inutilización temporal del registro. Si se supone que sirva como constancia de asistencia a la clase, debería ser completado al inicio de la misma. Eso no es, sin embargo, lo que hace este docente. Pienso que en ello se juega otro dispositivo tácito de construcción de pasividad: al diferirse el pasado de lista hasta el final de la clase, el mero “tener la asistencia” se transforma en una de las razones válidas para permanecer en el aula, así como en una suerte de aspiración formal que funciona para tener “cautivos” a los alumnos durante la extensa alocución que ahora va a comenzar.

El comienzo, sin embargo, se ve rápidamente interrumpido. La puerta del aula se entreabre, y aunque desde el lado de los alumnos no alcanza a verse nada, sí se escucha una voz. La voz parece pertenecer a un hombre joven, que solicita permiso al profesor para “*conversar dos minutos con los chicos*”. Todos los que estamos allí tenemos ya varios años de tránsito por la Facultad a cuestas (el profesor más que todos nosotros, yo más que todos los alumnos, y todos los alumnos – considerando la materia – tienen como mínimo tres años de antigüedad en la carrera), y no necesitamos *ver* para saber de qué se trata: alguna persona representante de algún grupo social vulnerable – los casos más habituales son personas con capacidades diferentes, o personas con dificultades dinerarias extremas, o asociaciones para la recuperación de adictos o para la protección de personas que padecen enfermedades incurables, como el SIDA – que necesita exponer brevemente su situación al frente del aula para luego solicitar alguna pequeña y voluntaria contribución de dinero. El docente lo interrumpe raudamente: “¿*tiene autorización?*”, le pregunta. La voz del joven esquivo la respuesta, repitiendo: “*sólo necesito hablar dos minutos con los chicos, es para pedirles una ayuda*”. El docente deja de mirarlo, dirigiendo sus ojos hacia la clase, visiblemente alterado, y también reitera su punto: “*no, no... dígame, ¿tiene autorización de alguna autoridad de la casa?*”. Se hace silencio. Es evidente que el joven no tiene esa ni ninguna otra autorización válida, que sólo vino contando con encontrar buena predisposición de los docentes y alumnos de la Facultad de Derecho. Intenta desviar la respuesta una vez más e insistir con su ingreso. Entonces el docente lo interrumpe y remata: “*Porque si Ud. no tiene la autorización pertinente no puede ingresar a un aula durante la clase. Es así, es así, lo establece la normativa sancionada por el Consejo Directivo de la Facultad*”. El joven murmura un “*Bueno...*”, visiblemente disconforme, mientras cierra la puerta con lentitud y se retira, a lo que el docente – la mirada todavía hacia delante – responde frunciendo sus labios y levantando las cejas, en inequívoca señal (aunque, ¿para quién?) de “qué otra cosa puedo hacer sino esto”. Efectivamente, segundos

después lo verbaliza: “*Yo lo lamento, pero no hay nada que pueda hacer... Si no tiene la autorización no puede entrar. Las normas son así*”.

Los alumnos callan. Siento una moderada indignación ante lo sucedido. Subrepticamente, me muerdo los labios y muevo mi cabeza hacia los lados en señal de descontento, mirando a los alumnos más cercanos, a derecha e izquierda, en busca de su complicidad, pero no la encuentro. Me desvían la mirada, y la vuelven hacia el profesor, cuadernos abiertos y lapicera en mano, ávidos de comenzar de una vez la lección. No lo entiendo (me pregunto para mis adentros: ¿seré un sensibilero?), pero experimento al mismo tiempo una moderada alegría: sé que lo que acaba de suceder es información muy interesante para el trabajo que estoy haciendo (me pregunto para mis adentros: ¿seré un cínico?).

No puedo evitar pensar que es obvio que una persona como el joven portador de la voz tras la puerta no tendrá “la autorización correspondiente”. Sin ir más lejos, por razones de estricta eficiencia: el trámite de presentar papeles, antecedentes y una solicitud fundada, que luego deberá tramitar a través de una dilatoria burocracia con un procedimiento que nadie – empezando por el eventual solicitante – conoce demasiado bien, implica un esfuerzo muy superior al rédito eventualmente obtenible en los dos o cinco minutos de interrupción de clases, por no hablar de la formalización de un mecanismo mendicante sustancialmente informal y paliativo. Es decir que el docente *sabía* – no podía no saber – perfectamente cuando se lo estaba solicitando que la persona no lo tendría. No obstante, en vez de explicitar su visible descontento con ser “interrumpido” en clase por un extraño, recurrió a la invocación de esas “normas” que claramente desfavorecerían al intruso, desplazando así el peso de la decisión de sus preferencias personales hacia reglas autoritativas formales y abstractas.

No me interesa especular sobre las causas de ese desplazamiento, pero sí sobre sus efectos en el contexto del aula. Tal como lo veo esta tarde, es uno de los muchos símbolos implícitos que vehiculizan una las principales enseñanzas proveídas por la educación jurídica tradicional: *el entendimiento y la aplicación de la legalidad en un sentido formal, al margen de la eventual discrepancia personal, y sin lugar relevante para la evaluación crítica de su sentido u origen*. El docente parece estar personalmente en desacuerdo (“*yo lo lamento*”), pero se rinde ante la supuesta facticidad de las normas (“*las normas son así*”). Pienso que tal vez este tipo de gestos van preparando a los alumnos – con eficacia directamente proporcional a su carácter inadvertido y casual – para resignarse ante y reproducir la actitud formalista en sus futuros ámbitos de trabajo, en los estudios jurídicos o en los tribunales o en la administración pública o donde sea, más allá de la posibilidad de dejar “a salvo” su opinión personal discordante. El mensaje es que se puede estar en desacuerdo con alguna porción del Derecho, pero que en general no se puede sino acatarlo, sin que quepa comprometerse con interpretaciones transformativas, evaluaciones críticas o directas modificaciones.

Ahora sí, “comienza” la clase (pero en realidad, como vimos, ya comenzó, y pocas cosas de las que se dirán tendrán un efecto educativo más duradero que lo recién sucedido).

El tema es el contrato de locación de cosas¹⁶. El docente pregunta: “¿*dónde quedamos? ¿qué es lo último que vimos?*”. Ante el silencio, señala a un alumno y dice su apellido, pidiéndole la respuesta (pienso: conoce sus nombres, eso no es común). El alumno empieza a pasar hacia atrás las hojas de su cuaderno, buscando algo para decir. El docente dice, burlón: “*Ah, se tiene que fijar... ¿qué pasa señor F.? ¿estamos perdidos?*”. El alumno ríe, nervioso pero condescendiente. Este tipo de burlas no se consideran ofensivas en el aula. Son una prerrogativa que los alumnos reconocen en el docente, acaso porque él es la autoridad y puede hacer lo que quiera, acaso porque él sabe tanto y ellos tan poco, y sienten vergüenza al no saber decir lo que el docente quiere escuchar (en todo caso, recibir una broma es más leve que “una mala nota”).

La pregunta se desplaza con nombre y apellido ahora hacia otros alumnos, cuyas respuestas tampoco son acertadas, hasta que desde el fondo una alumna que no ha sido nombrada dice, concisa: “*Terminamos de ver el objeto del contrato de locación, y comenzamos con el tema del plazo*”. El docente levanta el dedo índice de su mano derecha, y con una sonrisa ambigua en el rostro señala uno por uno a todos quienes hablaron hasta el momento, hasta llegar a la última alumna: “*mal, mal, mal, mal, mal, bien*”. Agrega: “*Y claro, gracias señorita, porque sino tengo que pensar que estoy loco, yo sabía perfectamente que habíamos visto eso...*”.

A continuación, abre el gran libro rojo: el Código Civil argentino. Busca un artículo, el 1507¹⁷. Solicita que alguien lo lea en voz alta. Una alumna lo hace. Luego el docente pregunta: “*díganme, ¿está vigente este artículo?*”, e inmediatamente agrega: “*¿qué dijimos la clase pasada al respecto?*”. Las respuestas de los alumnos son vacilantes. El docente se muestra incrédulo: “*Vamos, es muy sencillo*”. Finalmente, es él mismo quien tiene que aclarar el asunto. Luego de hacerlo, inclina la cabeza, y con mirada astuta dice: “*¿Vieron qué frágil es la memoria? Fijensé que esto lo vimos la semana pasada, ¡la semana pasada!, y ustedes ya no se acuerdan... Por eso es que yo insisto, insisto, ¿vieron?, para que las cosas les entren, porque sino...*”.

Esta afirmación logra llamar mi atención. En un instante el docente acaba de exhibir su posición frente una de las cuestiones pedagógicas más debatidas: el carácter del proceso de aprendizaje que tiene lugar en el aula. Por un momento, el docente parece descreer de la memorización como mecanismo válido para el aprendizaje, dada su visible fragilidad. Pero luego, como remedio ante la situación, opta por la repetición, por la “insistencia”. Esto

16. La clase corresponde al último tercio del cursado cuatrimestral.

17. Artículo 1507 del Código Civil: “En la locación de casas, departamentos o piezas destinadas a la habitación, comercio o industria, cuando no hubiere contrato escrito que estipule un plazo mayor de dos años, se entenderá que el locatario tiene opción para considerarlo realizado por los términos que a continuación se establecen, a pesar de cualquier declaración o convenio que lo limite, sin que durante los mismos puedan alterarse los precios, ni las condiciones del arriendo”.

exhibe que a la práctica del docente subyace una concepción típicamente conductista del aprendizaje, donde la capacidad de aprender se considera directamente vinculada con la capacidad de reproducir conceptos discretos, y esta habilidad ha de ser aprehendida por los alumnos por vía de la exposición reiterada a la mención de dichos conceptos en clase, más que a través de mecanismos alternativos, como el pensamiento de situaciones problemáticas, la argumentación, las investigaciones particularizadas o los trabajos prácticos no enunciativos.

Mientras pensaba en eso, y el docente se disponía a proseguir, una alumna interrumpió, sorprendentemente quejosa: *“Lo que pasa es que nosotros estamos tratando de ir al punto específico del programa¹⁸, y usted nos lleva de un lado al otro del programa”*. El docente no se muestra enfadado con este cuestionamiento. Por el contrario, noto que le genera un cierto placer, como si le brindara la posibilidad de decir algo que quería decir: *“Lo que pasa es que lo que yo aprecio es el razonamiento, no la memoria. Ustedes tienen que entender las relaciones entre los distintos institutos del Derecho contractual. Por eso cada parte involucra a todo el resto del programa. En última instancia, lo que a ustedes les queda es lo que aprenden razonando”*. Y agrega una anécdota, algo incompleta, pero cuyo sentido todos parecemos comprender: *“Me acuerdo de una chica, hace mucho, que se notaba que tenía una memoria excelente, que me recitaba el 1198¹⁹ de memoria en el examen, ustedes vieran, perfecto, palabra por palabra, pero después uno le hacía una pregunta y...”*.

Una alumna, interpretando lo anterior, retruca (sin belicosidad, con una media sonrisa en el rostro): *“Pero entonces todo es relativo en el examen”*. A lo que el profesor responde, impasible, y mirando hacia otro lado: *“No, no, son cosas objetivas, lo que yo pregunto son cosas objetivas, claras”*. Inmediatamente después, retoma la exposición.

Este breve intercambio me deja con tres impresiones. La primera es que el docente escucha las voces disidentes en el aula y las deja expresarse, pero no se toma demasiado en serio lo que dicen, ni considera que en la ocasión esté en juego algo relevante. Al efectuar sus dos intervenciones frente a este mini-planteo de los alumnos, lo hace con un tono distante, apurado y asertivo. Este último rasgo se nota principalmente al terminar sus sentencias, que van seguidas de una gestualidad que sugiere inequívocamente la sensación

18. Se refiera al Programa de Estudios de la materia.

19. Se refiere al artículo 1198 del Código Civil: “Los contratos deben celebrarse, interpretarse y ejecutarse de buena fe y de acuerdo con lo que verosíblemente las partes entendieron o pudieron entender, obrando con cuidado y previsión.

En los contratos bilaterales conmutativos y en los unilaterales onerosos y conmutativos de ejecución diferida o continuada, si la prestación a cargo de una de las partes se tornara excesivamente onerosa, por acontecimientos extraordinarios e imprevisibles, la parte perjudicada podrá demandar la resolución del contrato. El mismo principio se aplicará a los contratos aleatorios cuando la excesiva onerosidad se produzca por causas extrañas al riesgo propio del contrato.

En los contratos de ejecución continuada la resolución no alcanzará a los efectos ya cumplidos.

No procederá la resolución, si el perjudicado hubiese obrado con culpa o estuviese en mora.

La otra parte podrá impedir la resolución ofreciendo mejorar equitativamente los efectos del contrato.”

de un “punto final, he dicho”. La segunda es que los alumnos parecen exigir del docente aún más formalidad de la que éste ya les proporciona. Quieren el orden perfecto de los conocimientos de acuerdo al programa. El programa para ellos funciona como guión de particularidades separadas, donde a cada entrada corresponde una respuesta breve y concreta, y no como un esquema organizativo de un conocimiento que es general y relacional. El apartamiento del guión de particularidades los desconcierta y angustia. La tercera – a mi modo de ver, íntimamente vinculada con la anterior – es que el examen final gravita de una manera determinante sobre la dinámica del aula. Es como si todo el proceso pedagógico del cursado cuatrimestral estuviera imantado por ese centro gravitacional, como si cada acontecimiento de la clase no fuera sino un escalón instrumentalizado hacia un rendimiento aceptable en el examen. La jerarquización de los temas tratados en clase, el modo de codificarlos y anotarlos, el interés mismo... todo parece estar determinado por la preocupación sobre cómo será el examen y qué será requerido para superarlo (mientras rápidamente pienso y anoto estas cosas, me pregunto: ¿no estaré violando el mandato *descriptivo* de mi trabajo de campo? ¿Es permisible que incluya consideraciones como éstas en la etnografía de un espacio social? Hummm... tendré que repasar los ensayos de metodología cuando vuelva a casa).

Como dije, habiendo resuelto de manera expeditiva el incipiente cuestionamiento pedagógico de los alumnos, el docente vuelve a su tarea expositiva. La misma, según puedo apreciar con el correr de los minutos, responde al siguiente esquema: se enuncia un problema (por ejemplo, el plazo en los contratos de locación), se busca el o los artículos pertinentes del Código Civil o bien de la Ley de Locaciones Urbanas (23.091), se los lee en voz alta (esto lo hacen, rotativamente, los alumnos) y luego el profesor comienza una “exégesis” de esos artículos, escudriñando “el sentido y alcance” de sus palabras, explicando las clasificaciones a las que da lugar y enunciando las excepciones.

Mientras realiza estos ejercicios verbales, el docente busca establecer contacto visual con los alumnos, pero le resulta difícil lograrlo: éstos miran mayormente hacia abajo, hacia su cuaderno, mientras toman notas de lo que se dice²⁰. Como reacción, el docente resigna su mirada hacia la pared del fondo del aula, o hacia las altas ventanas del costado que dan a la calle, o fugazmente hacia mí – que lo miro con fijeza, pero soy un extraño, alguien que no cuenta – para terminar también él bajándola hacia los papeles del escritorio, ya se trate de las notas que lo guían en clase, como del Código Civil o de la separata de la ley 23.091. Por momentos la estructura de la situación se torna muy curiosa: una persona le habla a otras, pero nadie se mira. La impresión que tengo es que el único para el que esta

20. Recuerdo algo que, hacia 1808, Goethe le hacía decir a Mefistófeles, y que sería aplicable a esta situación. Posteriormente, al volver a casa, busco y, después de un rato, encuentro el pasaje: “... Cinco horas tendréis cada día; a toque de campana entraréis en el aula. Si previamente os habéis preparado y estudiado bien los apuntes, veréis luego que no dice nada el maestro que no esté ya en el libro; pero, no obstante, os aplicaréis a escribotear como si os dictara el propio Espíritu Santo...” (Johann W. Goethe, *Fausto*, Aguilar, México, 1991, p. 795. Trad. De Rafael Cansinos-Assens).

alienación visual es al menos vagamente desoladora es el docente; los alumnos no sienten la responsabilidad de establecer comunicación (la clase no les corresponde, la clase *es* del docente), y por lo tanto – mientras el docente no altere la inercia con una pregunta o interpelación – pueden buscar disolver su subjetividad en el silencio y la distancia sin remordimientos.

Ya he mencionado cuáles son los papeles sobre el escritorio del docente: el Código Civil, la ley 23.091, una carpeta oficio con notas sobre la clase, y el registro de asistencias. Sobre el escritorio de los alumnos, por su parte, lo que encontramos – en todos los bancos que alcanzo a ver – es un cuaderno para tomar notas, y un ejemplar del Código Civil apoyado sobre la punta del pupitre o sobre las piernas, sostenido con la mano que no escribe, en la mayoría de los casos con un dedo incrustado entre las hojas, presto para ser abierto cuando el docente lo requiera.

Creo que es momento de que diga algo sobre ese objeto estelar del aula: el Código Civil. Desde el escritorio del profesor hacia los pupitres, el Código irradia el aura de un texto sagrado. El docente lo mantiene abierto de par en par, y con su mano izquierda pasa, una a una, las páginas. Cuando no hay páginas que pasar, los dedos índice y medio de su mano se mantienen sobre él y lo acarician con lentitud, en un gesto ausente de mecánica dulzura. No exagero si digo que el Código Civil tiene todas las características estructurales y funcionales de una Biblia en esta clase de Contratos. Es un volumen grueso, muy grueso, con más de mil finas páginas que concentran el principio de todos los enigmas y el misterio de todas las soluciones. Mientras se acentúa el proceso de alienación visual que antes mencioné, el Código acrecienta su potencia simbólica. El ritual pedagógico de la clase se asemeja al culto tradicional del Libro. El docente es como un rabino sin kipa escudriñando la Torah, y los alumnos sus azorados aprendices. Pero el único que manda realmente aquí es el Libro: inerte pero rotundo, ha logrado someter a los humanos salmodiantes que lo rodean.

Cuando se realiza una pregunta sobre un tema (v. g., el “precio”), se va inmediatamente al Código. La pregunta inicial se transforma en otra: si hay o no en el Código una norma al respecto. Si la hay, se la busca, y nuevamente inicia el ciclo: se indica a algún alumno que la lea y se ensaya la exégesis del significado de las palabras, la explicación de las categorías y la enunciación de las excepciones. Si no hay norma, el tema se desecha como irrelevante, o bien se reconduce hacia otro que sí esté contemplado en el Libro.

Durante el proceso antes descripto, es recurrente en este docente la pregunta “¿se acuerdan?”, que remite a artículos cuya exégesis se hizo en una clase anterior. Después de observar cómo esto ocurre un número considerable de veces, me retrotraigo a aquella crítica de la memorística que este mismo docente formuló hace ya casi una hora. Me resulta curioso que habiendo realizado esa crítica, casi la totalidad de las preguntas dirigidas a la clase competan al recuerdo de cosas dichas en clases anteriores, y no a la evaluación crítica o, al menos, a algo nuevo –no “pasado” y ya “masticado” por el propio docente– que puedan pensar los alumnos.

Los contenidos de la clase continúan sucediéndose. Ahora ingresamos a menciones sobre el cambio de leyes que se experimentó en la materia. Cada una de estas leyes es descripta en términos como los siguientes: “*La ley dispuso...*”, “*La ley estableció límites...*”, “*La ley alteró...*”. La referencia al instrumento normativo es completamente endogámica, y presupone una performatividad técnica auto-suficiente que excluye consideraciones de índole teleológica y consecuencial, por no hablar de cuestiones de contexto social, económico y político. Esto resulta particularmente asombroso cuando se trata de normas como aquellas incluidas en la famosa ley de Convertibilidad o en la ley 23.091 que pretenden regular la fijación de alquileres en moneda extranjera, área – como es sabido – surcada por importantes conflictos de interés y fuertes presiones de grupos económicos y políticos. Nada de esto, sin embargo, ingresa en el canon del conocimiento relevante en esta aula, donde el análisis se restringe a la textualidad del articulado por vía de frases como las mencionadas: “*La ley dispuso...*”²¹. Es la ley la que hace las cosas. No hay *quién*, ni *dónde*, ni *para qué*.

De la ley de Convertibilidad lo que se dice es:

- 1- que *alteró* ciertos artículos del Código Civil (v. g., el art. 617²²)
- 2- que *estableció* el principio nominalista
- 3- que *prohibió* “repotenciar” – es decir, fijar en dólares – las deudas en dinero

De la ley 23.091, que mantuvo los anteriores lineamientos, se lee en voz alta la segunda parte del artículo 1²³ y el artículo 3²⁴.

Al finalizar, el docente dice: “*El problema que se plantea es si pueden pactarse alquileres en moneda extranjera. ¿Se puede?*”. Los alumnos, después de levantar instintivamente la cabeza y la vista hacia el docente al percibir el cambio en el tono de su voz inflingido por la interrogación directa, vuelven raudos a mirar hacia abajo, hacia su cuaderno, algo nerviosos, para evitar la responsabilidad de responder. Puedo observar

21. En medio del tratamiento de esta temática, y ante la demora de un alumno que estaba sentado a mi lado para encontrar el artículo pertinente de la ley complementaria en la parte final del grueso volumen del Código Civil, el docente, adoptando el tono propio de la enunciación de algo en extremo relevante, dijo: “*¿Qué consejo práctico les di, se acuerdan? Marquen las leyes importantes en el Código. Es vital que lo hagan, facilita mucho la tarea*”.

22. Artículo 617 reformado del Código Civil: “Si por el acto por el que se ha constituido la obligación, se hubiere estipulado dar moneda que no sea de curso legal en la República, la obligación debe considerarse como de dar sumas de dinero.”

23. Artículo 1 de la ley 23.091: “Los contratos de locaciones urbanas, así como también sus modificaciones y prórrogas, deberán formalizarse por escrito. Cuando el contrato no celebrado por escrito haya tenido principio de ejecución, se considerará como plazo el mínimo fijado en esta ley y el precio y su actualización los determinará el juez de acuerdo al valor y práctica de plaza.”

24. Artículo 3 de la ley 23.091: “Para el ajuste del valor de los alquileres, deberán utilizarse exclusivamente los índices oficiales que publiquen los institutos de Estadísticas y Censos de la Nación y de las provincias. No obstante, serán válidas las cláusulas de ajuste relacionadas al valor-mercadería del ramo de explotación desarrollado por el locatario en el inmueble arrendado.”

a dos alumnos – un chico y una chica – sentados cerca mío, que mueven sus lapiceras sobre la hoja como si estuvieran escribiendo, con semblante de concentración, cuando en realidad no están haciéndolo, o están remarcando algo ya escrito.

Mientras el docente explica las distintas posturas interpretativas más conocidas sobre el tema, un alumno interroga: “¿Y cómo se resuelve esto en sede judicial?”. El docente responde: “El criterio mayoritario es que se puede”. Allí termina la respuesta. No hay lugar a consideraciones sobre los efectos sociales o económicos de este tipo de decisiones, ni a consideraciones de conveniencia pública, ni a la posición institucional de los jueces en la construcción de políticas sobre este tipo de asuntos. Es como si “el criterio mayoritario” de la jurisprudencia fuera una opinión meramente técnica, sometible sólo a consideraciones de consistencia legal respecto de normas, decretos, reglamentos preexistentes²⁵.

De repente, un alumno hace una observación que me parece interesante (varios de los alumnos parecen compartir este interés, ya que se dan vuelta a mirar a medida que el compañero avanza en su intervención). Dice que en esta temática puede estar en juego un asunto relevante para la política fiscal, en tanto se efectiviza un pago de impuestos sobre el precio explicitado en el contrato, pero no sobre las bonificaciones, lo que podría constituir una vía para la evasión impositiva. El profesor dice: “Bueno, claro, sí. Ese es un tema de política fiscal”. Se hace un breve silencio y, volviendo la mirada a la separata de la ley 23.091, comienza el tratamiento de un tema distinto, diciendo: “Luego, aquí tenemos lo referido a otros mecanismos de actualización: las cláusulas de renegociación” (que son aquellas que obligan a las partes a volver a negociar algunos contenidos del contrato si, a raíz de un cambio de circunstancias, se ha alterado el equilibrio contractual, sin por ello caer en la aplicación de institutos como la excesiva onerosidad sobreviviente reglada en el artículo 1198 del Código Civil)²⁶.

Luego de tratar el tema de las sanciones previstas para el incumplimiento de estas normas (mediante la lectura de los artículos pertinentes de la ley) y el tema de las deudas de valor (un “artilugio de Ascarelli”, el conocido civilista italiano, según este profesor), el docente propone, o más bien dispone: “pasemos de bolilla”. El tema ahora será la cesión de la locación. Nos estamos acercando al final de la clase, quedan unos cinco minutos. El docente comienza a dictar, despacio, una definición del instituto de la cesión de la locación. Se trata, efectivamente, de un *dictado*; incluso indica a los alumnos – que, dóciles, toman nota de algo que podrían encontrar en cualquier libro de la materia – lo que tienen que escribir entre paréntesis o entre guiones.

25. Lo mismo sucede respecto de los llamados “alquileres escalonados” – aquellos en los cuales locador y locatario pactan aumentos predeterminados del monto operativos con el transcurso de ciertos períodos de tiempo – sobre los que se dice que “la doctrina y la jurisprudencia considera que son válidos” o que “la jurisprudencia los admite”.

26. Más o menos alrededor de este momento de la clase, me pregunto: ¿cómo pude soportar esto durante 6 años?

Advirtiendo las evidentes similitudes entre una parte de su definición y la regulación del contrato de mandato en el Código Civil, pregunta, sonriendo: “*esto es como el caso... ¿de qué artículo? ¿mil ochocientos...?*”. Espera, sosteniendo la sonrisa y el suspenso. Ante el silencio, completa “... *noventa y ocho. Mil ochocientos noventa y ocho*”.

De repente, sin mayor preludeo, se detiene y ordena: “*Vamos a leer el artículo 1587²⁷*”. Los alumnos parecen despertar del letargo impuesto por más de hora y media de clase, y lo buscan, presurosos, en el Código. Una chica, finalmente, lo lee. (Yo no puedo evitar recordar aquellos tiempos en los que aún era católico e iba a misa, y el ministro anunciaba un salmo o un cántico cuyo texto estaba en un librito numerado que nos dejaban sobre el banco largo, para que nos apresuráramos a buscar lo anunciado y sumáramos nuestra voz al coro).

A pesar de la hora y el cansancio, en la chica que lee el artículo, al igual que en todos los compañeros y compañeras que la precedieron, noto un cierto orgullo. Orgullo de la lectura en voz alta, de la audición de la propia voz que se expresa sin errores ni traspies. Ese orgullo, que uno tendería a sospechar que, en todo caso, afloraría cuando los alumnos se atreviesen a afirmar a viva voz alguna observación o idea personal (como aquel compañero hace unos minutos respecto de la política fiscal), emerge sin embargo en la realización de una práctica mecánica cuya complejidad suele dominarse a mediados de la escuela primaria. (Pienso: ¿a qué nos reduce el tránsito diario, año tras año, por este tipo de clases en la universidad?).

Cuando la chica termina de leer el artículo 1587 del Código Civil, la clase termina. “*Bueno, seguimos el martes*”, es la postrer contraseña del docente.

A continuación, toma asistencia. Todos esperan la mención de su apellido, cartera o mochila en mano. Una vez que son nombrados, comienzan a retirarse, ya no juntos sino de a uno, silenciosos. Detrás de ellos, el docente – que saluda gentilmente a algunos mientras le pasan por delante – recoge sin apuro sus cosas y comienza la marcha póstuma de cada semana hacia la sala de profesores, por los pasillos que ahora sólo puebla la noche. Sabe que dejará el registro de asistencias sobre la mesa, acreditará su hora de salida en la computadora, y volverá a casa.

III. La perspectiva del docente (Entrevista)

A la salida de la sala de profesores, el retiro del docente de las instalaciones de la Facultad se ve interrumpido por mi intercepción. Me presento. Explico brevemente lo que estoy haciendo: una etnografía de una clase en la Facultad de Derecho, como parte de las exigencias curriculares de mi Maestría en la Universidad de Palermo. Agregó que

27. Artículo 1587 del Código Civil: “El cesionario no puede exigir que el cedente le entregue la cosa en buen estado. Está obligado a recibirla en el estado en que se encuentre al momento de la cesión.”

estaba pautado que el trabajo se complementara con una entrevista a un actor relevante del espacio social observado, y que él sin dudas era uno de ellos. Solicito amablemente su colaboración, y considerando lo elevado de la hora, propongo combinar un día y horario alternativo en el que podamos encontrarnos.

El docente se muestra muy bien predispuesto, y para mi sorpresa, propone no dilatar el asunto, sino hacerlo “*ahora mismo*”. Podíamos hacerlo allí, en el hall de salida del edificio de la Facultad. Yo medito rápidamente sobre la conveniencia de ello, habiendo arribado con la idea preconcebida de tener una conversación tranquila y relajada, potencialmente extensa, que me parecía podía llegar a verse dificultada por las presentes circunstancias (sin ir más lejos, por el hecho de no estar sentados). Por otro lado, la inmediatez de la entrevista respecto del acontecimiento observado resulta una circunstancia sumamente apreciable. De todas maneras, quiero insistir – bajo apariencia de gentileza – en recombinar para otro día, pero no hay caso. Así que allí mismo, de pie uno frente al otro, comenzamos.

Yo llevo conmigo un cuestionario guía, compuesto de líneas de interrogación cuya justificación particularizada brindo en nota al pie. El cuestionario guía es el siguiente:

- 1- ¿Desde cuándo se desempeña como docente de Derecho?²⁸
- 2- ¿Qué lo llevó a elegir la carrera docente? ¿Cómo ingresó a la misma?²⁹
- 3- ¿Tuvo alguna formación específica para el ejercicio de la docencia?³⁰
- 4- ¿Tiene alguna estrategia pedagógica particular que prefiera para el dictado de clases?³¹

28. Es una formalidad, pero aporta información necesaria y relevante. Dada la evidente edad avanzada del docente, y mi propio conocimiento como ex-alumno de la Facultad de que se trata de “alguien que es profesor hace mucho”, podría incurrir en dar por sentada información que resultara exagerada o sencillamente errónea. La pregunta directa en este caso es el mejor modo de acceso a un dato vital para calibrar la trayectoria del entrevistado.

29. Desde ya, tengo presente que toda pregunta directa (como, por ejemplo, en este caso, sobre los *motivos* de una elección) se enfrenta a la posibilidad de una respuesta distorsionada o “racionalizada”, o sencillamente falsa (claro que todo esto presupone que hay algo así como motivos “verdaderos” o “realmente operativos” fuera de los *relatos* que los propios sujetos construyen de esos motivos, lo cual se encuentra discutido. Ver al respecto el trabajo de Enrique Criado, “Los Decires y los Haceres”, ps. 57-71, disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n56p57.pdf>. Agradezco a Maxi Lanusse haberme llamado la atención sobre este texto). Como sea, esta pregunta – y en general, la entrevista misma como dispositivo de investigación – no apunta tanto a conocer “la verdad” – que de todas maneras le está vedada – sino más bien a conocer *el relato* que el entrevistado está dispuesto a construir, en determinadas circunstancias de tiempo y lugar, sobre determinados asuntos. Incluso su no-decir, su callar cosas o desplazarlas hacia otro lugar puede ser revelador. Desde esa perspectiva, resulta importante conocer el relato del docente sobre los motivos que lo impulsaron a dedicar tiempo a esa actividad, en tanto *vía indirecta* de indagar por el “modelo ideal de docente” que tiene en mente.

30. La previsión es que la respuesta sea negativa en este punto. Sin embargo, es necesario cubrir la posibilidad contraria. A la vez, las consideraciones extras que el docente pueda hacer al respecto (por ejemplo, su consideración de la falta de formación pedagógica como “una lástima”, o por el contrario su haber contado con dicha formación como algo “inútil”) resultan indicativas de su modo de concebir la enseñanza del derecho.

31. Este interrogante es de importancia para conocer, primero, si existe por parte del docente alguna construcción consciente de los mecanismos de enseñanza, y segundo, cuál es la orientación de los mismos.

- 5- ¿Ha tenido cambios en sus ideas o prácticas pedagógicas con el pasar de los años? En caso de haberlos tenido, ¿cómo los describiría?³²
- 6- ¿Cómo evalúa en general la respuesta de los alumnos frente a los cursos que dicta?³³
- 7- ¿Es importante que los alumnos sean participativos? ¿Es importante que tengan pensamiento crítico?³⁴
- 8- ¿Cómo selecciona los materiales que serán la bibliografía del curso?³⁵
- 9- ¿Qué evalúa de sus alumnos en los exámenes?³⁶
- 10-¿Cree que tiene alguna cuenta pendiente, algo para corregir en su manera de enseñar?³⁷
- 11-¿Qué imagen le gustaría que sus alumnos tuvieran de usted como profesor?³⁸

Estas preguntas las llevo como una “guía”, es decir, sólo como un camino posible a recorrer en la conversación, abierto – *intentando* estar abierto – a que la dinámica de la conversación dictara sus propios temas e interrogantes³⁹: los interrogantes son sólo tentativos, esquemáticos (*mi guía*). Por su parte, en la justificación de cada uno de ellos se revelan en cierta medida los intereses con los que llegué a esta segunda entrada “en el campo”, así como mis presuposiciones y prejuicios. La conversación estaría allí, para desbaratarlo todo, o para rubricarlo, o bien – esto era lo más probable – un poco de ambas.

32. Esta interrogante tiene dos niveles. En el primer nivel, apunta a obtener el relato específico del docente sobre su trayectoria en materia de acercamiento pedagógico. En el segundo nivel, más arriba, apunta nuevamente a rastrear la existencia o no (y en su caso, la densidad) de la mirada reflexiva del docente sobre su labor.

33. Una pregunta directa para comenzar a incorporar la cuestión de los alumnos en el discurso del docente. Es esperable que aquí se revelen datos del “modelo de alumno ideal” que se tiene en mente, e indirectamente, del tipo de estímulo que el docente considera que debe brindar para ese tipo de alumnos.

34. Es previsible que esta pregunta reciba una respuesta afirmativa, pero resulta interesante rastrear en detalle *qué entiende* el docente por participación y *qué* por pensamiento crítico, y desde esa perspectiva, indagar los motivos por los que considera importante fomentarlos, así como las estrategias que utiliza para ello.

35. La bibliografía seleccionada, así como el modo de disponerla y recomendarla, es un dispositivo crucial en la construcción del espacio educativo. Aquí también pretendo mirar en dos niveles. Por un lado, la concepción específica sobre qué libros son convenientes a los estudiantes y por qué. Por otro lado, me interesa rastrear si existe siquiera una visibilización de la relevancia del asunto.

36. Esta pregunta se dirige a explicitar la concepción del docente sobre esa instancia del proceso educativo que gravita sobre todas las demás, determinándolas: *el examen*. La intuición es que los aspectos considerados relevantes para evaluar reconducen el resto de las prácticas docentes.

37. Esta pregunta es condicional, en el sentido que presupone un contexto de respuestas que *a mí* me resulta a priori esperable, pero que bien puede ser diverso. Por lo tanto, su formulación está aún más sujeta a la contingencia de la conversación que todas las anteriores. Al igual que la Pregunta 2, apunta a localizar versiones de la vocación docente y el modelo de docencia que presuponen. En este caso, podría testearse también la consistencia con lo dicho al responder la Pregunta 2, formulada al principio de la conversación, ejercicio a menudo productivo y revelador.

38. Una mirada, ante lo dicho anteriormente, auto-evaluativa. Es esperable que puedan extraerse de la respuesta nuevas versiones del docente sobre lo deseable y lo indeseable en la enseñanza del derecho, sobre el “imaginario” docente (en esta pregunta, más que en cualquiera de las anteriores, me parece relevante atender a los silencios, a lo que dice lo no-dicho).

39. Mi intención – usando la expresión Ewick y Silbey – no era restringir sino más bien “fomentar las distracciones” (ver Patricia Ewick y Susan S. Silbey, *The Common Place of Law. Stories from Everyday Life*, University of Chicago Press, p. 25).

Apoyo la mochila en el piso y saco mis instrumentos de registro. Antes de que pueda disparar mi primera pregunta, ya entramos en tema. “*Qué lindo esto*”, dice el docente (al que a partir de ahora llamaremos D.), con entusiasmo que me pareció sincero, y algo sorprendente, si consideramos la hora, el frío y el reciente desgaste de la clase – “*Es bueno que haya estos espacios, que se piense sobre la docencia, hay que pensar antes de hablar y antes de hacer. Hoy se hace mucho pero no se piensa, ¿vio?, ese es el problema. Así que me parece bien, me parece bien... Bueno, usted dirá*”.

- ¿Desde cuándo se desempeña como docente?
 - *Ufff, hace mucho, miré usted, yo soy bastante viejo, aunque no lo parezca, je... Hará ya unos treinta años.*
- ¿Qué lo llevó a elegir la carrera docente?
 - *Bueno, no lo sé... Supongo que se dio la oportunidad, más o menos por la época en que yo estaba recién recibido, y la aproveché. A mí siempre me gustó mucho estudiar... Además, es como que sentía que estaba bien devolverle a la Universidad pública algo de todo lo que ella me había dado, y ser docente podía ser una manera de empezar... Usted sabe que los sueldos docentes no son muy jugosos, ¿no? Así que ya ve... Además, mis amigos siempre me decían que tenía pasta para esto, pero vio que los amigos se equivocan porque lo quieren a uno... quién sabe.*
- ¿Siempre enseñó Contratos?
 - *No. Cuando yo entré a dar clases, fue en Obligaciones, en Civil II. Recién después entro a dar Contratos...*
- ¿Recuerda aproximadamente cuánto tiempo después?
 - *Y, habrán sido unos dos o tres años, más no. Se abre una vacante y me la ofrecen, y bueno, ahí ingreso. Igual, son materias muy relacionadas una con la otra, ¿sabe?, se las divide nomás por fines analíticos, pero en realidad son parte de la misma cosa, el Derecho Civil es uno sólo, es uno sólo.*
- ¿Tuvo alguna vez algún tipo de formación pedagógica específica?
 - *No, la verdad que no... En nuestra época no se estilaba mucho eso. Ahora sé que está de moda, los cursos de pedagogía y todo eso... Y es importante, sin dudas, es importante. Pero para serle sincero, no lo considero una carencia muy fuerte, ¿sabe?, porque yo tuve maestros de primera, que fueron los docentes que me formaron cuando yo era alumno, verdaderos señores, que me dejaron un ejemplo imborrable, ¿no?, porque a uno esas cosas le quedan grabadas. No todos, claro, porque también había docentes que para qué le voy a contar... Siempre hubo de todo, siempre, no es verdad que el pasado siempre fue mejor, como algunos dicen, para nada... Bueno, y también estuvieron los docentes con lo que fui trabajando mientras ascendía, porque yo empecé de abajo, como usted se imaginará. Primero como ayudante, después como adjunto, y así sucesivamente. Uno iba viendo como se manejaban los profesores que estaban en la cátedra e iba aprendiendo. Y la experiencia, ¿no?, la experiencia te da una gimnasia bárbara, los años no pasan solos, je.*

- Es cierto... De todas esas enseñanzas que recibió, y de todos los años transcurridos, ¿cree haber extraído alguna estrategia pedagógica que considere fundamental para dictar clases?
- *Bueno, para mí lo principal es acortar la distancia con el alumno. Porque, vio, yo no sé, a veces a uno los alumnos lo ponen allá arriba como en un pedestal, como si fuera una cosa intocable, y entonces es como que se intimidan, les da miedo hablar en clase, les da miedo expresarse. Por eso yo siempre trato de ser llano, de que me vean como un par. Ojo, manteniendo el respeto siempre, manteniendo alguna distancia. Pero no esa cosa grandilocuente, distante de algunos profesores... No, para nada. Por eso a menudo yo cuento chistes, usted vio, intento que se relaje la situación. Que se sientan cómodos.*
- ¿Eso ha sido siempre así, siempre le dio la misma importancia a generar comodidad y cercanía con el alumno? Digo, mirándolo en la perspectiva de su carrera como docente.
- *La verdad que sí, la verdad que sí... Aunque, desde luego, uno cuando es más joven por ahí viene con otras ideas más estrictas, piense que eran otros tiempos, y quiere que el alumno sepa esto y aquello, con precisión, ¿me entiende?, en detalle, y se pone más duro. Corrían otros aires por entonces. Pero yo diría que sí, que siempre me pareció importante que en el aula el clima fuera ameno.*
- Esta comodidad del alumno en el aula parece tener que ver en usted con que el alumno participe y se exprese. ¿Qué importancia tiene para usted que los alumnos sean participativos?
- *Es muy importante. Porque la clase no es para que el docente hable como un loro y los alumnos tomen apuntes. No es para que el docente vaya a escuchar su propia voz, ¿me entiende? Yo ya di mi clase mil veces, ya los sé a los temas, ¿para qué los quiero repetir todos los cuatrimestres? No, eso no sirve de nada, ese es el modelo de la clase magistral. Pero a mí me gusta trabajar con los alumnos, seguirlos, conocerlos. Tratar de hacer un aprendizaje personalizado. Que es difícil, ¿no?, usted sabe bien en las condiciones en las que se trabaja. Pero cuando a mí vienen y me dicen ‘tenés que dar en posgrado’, gente que cree que eso es lo más grande que hay, yo les digo no se equivoquen, lo más importante es dar en el grado, acá es donde la Facultad nos necesita. Y eso que yo doy también en posgrado... Pero el tema es venir, estar acá con los alumnos jóvenes. No como hacen algunos docentes, que llegan a titular y ya no se les ve más la cara, je. Se vuelven fantasmas. Y eso es increíble, ¿no le parece?*
- Sí, es raro. Sobre todo porque se entiende que cuando uno llega a titular tiene por fin la prerrogativa de conducir el curso, y llevar a la práctica lo que quiere plasmar...
- *Y termina siendo al revés: los que más trabajan son los que están más abajo en el escalafón, los asistentes. Y después, mientras más van ascendiendo, más se liberan de trabajo, es una pena... Pero bueno, a mí eso nunca me lo van a poder decir.*
- Y dígame, ¿usted cree que es importante el pensamiento crítico en los alumnos?
- *Sí, desde luego. Los alumnos siempre tienen sus opiniones divergentes, las tienen ahí, como apiñadas, uno se da cuenta en sus caras. Yo siempre fomento eso, que*

no tomen lo que leen como dado, es más, que no tomen lo que digo yo como dado, que siempre conserven su mirada personal sobre los temas, que ejerzan la crítica...

- *¿Y qué entiende usted por “ejercer la crítica”?*
 - *Bueno, usted estuvo en la clase de recién. Vio ese chico que me habló de los impuestos y la evasión... Ese chico usted se da cuenta que está pensando críticamente, que tiene ideas. Pero no es el único, ¿eh?, todos tienen sus ideas propias, o la mayoría por lo menos. Lo que pasa es que algunos se animan más y otros menos a decirlo, por esto que le decía antes, del miedo en el aula. Pero a mí nunca me va a molestar que critiquen incluso una posición que a mí me guste, siempre que lo hagan fundadamente de acuerdo al Derecho, claro.*
- *¿Cuál diría que ha sido el nivel de rendimiento general de sus alumnos a través de los años?*
 - *Muy bueno, muy bueno... Los alumnos responden en general muy bien a lo que uno intenta hacer. Claro que a veces el nivel es desparejo, te repito, como pasa en todos lados. Hay chicos que son excelentes, que uno los ve en el examen y se queda muy satisfecho. Chicos que estudian, que se esfuerzan por entender la materia. Después hay otros que, lamentablemente, uno no puede ayudarlos, porque no tienen esa voluntad o esa inteligencia, qué se le va a hacer. Pero en general bien, como le decía. Y creo que ellos también se quedan contentos conmigo. Muchos todavía me saludan en los pasillos, o me paran para charlar un rato...*
- *La docencia no es su única actividad, ¿no?*
 - *No. Yo ejerzo la profesión.*
- *¿Qué relación considera que hay entre su ejercicio de la profesión y su práctica docente?*
 - *Muchísima. Es muy importante tener esa perspectiva. Ambas cosas, cómo le diría, se influyen mutuamente, se retroalimentan. La docencia te lleva a profundizar el estudio del Derecho, a sistematizarlo, y a estar actualizado con las últimas doctrinas y la última jurisprudencia. Eso sin dudas te ayuda muchísimo cuando usted es abogado, te agiliza el encuadramiento de los casos y de los argumentos, la capacidad para resolver situaciones difíciles. Pero del otro lado es más fuerte la cosa todavía. La práctica de la profesión enriquece enormemente la docencia... al punto que, mire, yo no puedo entender cómo hay profesores que enseñan sin tener experiencia práctica. Está bien, yo lo respeto, cada uno tiene el perfil que prefiere, pero la verdad... Es como enseñar algo que no se vivió, que usted no sabe cómo funciona. Entonces se queda allá arriba, en los conceptos, en las normas, en las teorías, pero nunca puede bajar a la tierra, digamos. A mí la experiencia profesional me ha permitido justamente eso, bajarle el conocimiento a los alumnos, traerles ejemplo, situaciones reales de la práctica, para que entiendan mejor de qué se trata lo que uno está explicando. Pero ojo, también darles las normas, que sepan el Código. Yo me acuerdo, hace mucho, cuando todavía era alumno fíjese, teníamos un profesor que nos daba todos los conceptos y la teoría, pero no te decía los artículos del Código, no te los decía, y yo me quedaba siempre con una sensación amarga, como incompleto...*

- Usted, presumo, asigna alguna bibliografía básica a los estudiantes, ¿no es cierto?
 - *Sí, claro.*
- ¿Con qué criterio selecciona esa bibliografía?
 - *Siempre trato de recomendarles bibliografía que sea introductoria, que no les resulte demasiado difícil, ¿vivo? Por ejemplo, los manuales, los clásicos de la materia, que tienen una explicación de los contenidos mínimos de esta rama del Derecho. Y que esté actualizada, claro. Pero lo importante es que el alumno pueda entender la totalidad de la materia. Yo no voy a andar dándoles artículos complejos, o muy refinados, ¿no?, sobre las teorías alemanas y francesas... porque si después el chico viene y me habla de eso, pero no me puede dar un concepto básico de que es un contrato y cuáles son sus características, estamos girando en el aire, no sirve para nada. Porque la cabeza del alumno es como un disquete, ¿vivo?, uno sólo puede meter ahí una cantidad limitada de información durante el cursado, y es mejor que lo que entre entonces sea un conocimiento básico de todos los temas, más que una cosa profunda sobre una determinada cuestión, que deja rengas todas las otras.*
- Usted ha mencionado ya en un par de ocasiones el tema del examen. De hecho, durante la clase misma, hace un rato, se discutió brevemente sobre el tema. ¿Qué evalúa de sus alumnos en los exámenes?
 - *Lo que yo evalúo es la capacidad de razonar. Eso es muy importante para mí. Usted puede venir y repetirme de memoria todo lo que usted quiera, pero si usted no sabe razonar, vincular unos conocimientos con otros, unos temas con otros, usted no ha entendido de verdad la materia. Si a mí viene un chico a la mesa y me muestra que, aunque no se acuerda, por ejemplo, de algún carácter de alguna institución, es sin embargo capaz de deducirlo correctamente por su cuenta, eso, mire, a mí ya me dan ganas de aprobarlo ahí nomás y terminar el examen... ¿me entiende?*
- Creo que sí... Le hago las últimas dos. ¿Cree que tiene alguna asignatura pendiente, algo que todavía quisiera cambiar de su práctica docente?
 - *Mire... A mis años, cuentas pendientes... Yo diría que no, que estoy conforme con lo que hago, con lo que he hecho siempre. Siempre he venido a mis clases, siempre he tratado de ser útil para los alumnos, de transmitirles el conocimiento del Derecho con responsabilidad. Yo a esto me lo tomo como un trabajo, ¿eh?, esto es un trabajo, es un servicio que nosotros le prestamos a la comunidad. Y esa es una responsabilidad muy grande. Por eso le decía que yo no creo en eso de que para ascender hay que irse a enseñar a los posgrados o a otras universidades. No, hay que seguir formando a los alumnos del grado, no hay que olvidarse de que para eso estamos acá. Yo siempre he pensado así, y estoy contento con eso.*
- ¿Qué imagen le gustaría que sus alumnos se lleven de usted?
 - *Yo quisiera que piensen en mí como alguien que les enseñó algo, alguien que les hizo conocer algo que no sabían. Que lo que uno vino a hacer se capitalice, ¿no? Que a medida que avancen en la carrera lleven con ellos las cosas que yo les enseñé. Ese sería el mejor recuerdo de mí.*

Terminadas “las preguntas”, caminamos juntos un par de cuadras, alejándonos de la Facultad. Conversamos amenamente sobre temas dispersos, sin apuro, hasta despedirnos, un buen rato después. D. insiste sobre los problemas de la enseñanza de posgrado, y sobre el compromiso con la enseñanza de grado. También insiste en su crítica a los profesores titulares que no cumplen con la asistencia a clases, que están “ausentes”. No puedo evitar notar que este hombre, a su manera, siente una real pasión por enseñar.

IV. Las prácticas del aula frente al discurso pedagógico: disonancias

Una observación de un espacio y una entrevista no pueden garantizar ningún tipo de aserción que exceda lo situado: la referencia a *esta* observación y a *esta* entrevista. Pero sí permiten realizar una comparación entre lo encontrado por vía de ambas indagaciones. Eso es lo que me propongo hacer, brevemente, en este parágrafo. Lo haré focalizándome en dos puntos.

Aprendizaje memorístico y capacidad de razonar. El docente D. parece hacer una bandera de contrarrestar el hábito de la enseñanza y aprendizaje “de memoria”. En clase ha dicho explícitamente que esa vía es inútil. Luego, en la entrevista, ha manifestado lo mismo, con motivo de presentar sus prioridades al momento de tomar exámenes.

Pero, ¿qué significa para él que sea “inútil”? De acuerdo a sus dichos, parecería que la inutilidad se refleja en dos características. La primera es que *la memoria es frágil*. Por ello, todo lo que un alumno puede eventualmente expresar mediante la pura mecánica del recuerdo y la repetición, merece la sospecha de que será olvidado al poco tiempo. Así como la mayoría de los alumnos del aula que observé había olvidado lo explicado en clases anteriores (incluso tan recientes como “la semana pasada”), también lo que digan en el examen será sospechoso de rápido olvido. La segunda es que *la memoria no garantiza comprensión*. Alguien puede repetir un texto de memoria (la chica del artículo 1198, en la anécdota del docente), pero no ser capaz de entender su sentido.

Ambas características del rechazo de la memoria por inútil – perfectamente plausibles por cierto – se encuentran en tensión con las propias prácticas del aula que pude observar. En el caso de la primera (la memoria como frágil), el problema es que durante todo el desarrollo de la clase las preguntas apuntaron al recuerdo de lo dicho por el docente en clases anteriores, y los rendimientos de los alumnos fueron juzgados de acuerdo a su capacidad o no de evocar los recuerdos correspondientes (recordar el “*mal, mal, mal, mal, bien*”). Estos pedidos llegaron incluso a consignar números de artículos del Código (“*¿mil ochocientos...?*”), contenido típicamente sindicado de “inútil” para recordar, por quienes rechazan la memorización invocando razones de fragilidad. De manera que en ningún caso la práctica pedagógica del docente D. se apartó del requerimiento de memoria de sus alumnos, sino que – a pesar de haberlo rechazado verbalmente – lo rubricó.

Esto nos lleva al rechazo de la segunda característica de la inutilidad (la memoria como incompreensión). Porque es cierto que no todas las preguntas del docente D. apuntaban a

números de artículos, sino que también involucraban cuestiones sustantivas más relevantes (por ejemplo, la vigencia de una norma). Ahora bien, si el modo de abordar esas cuestiones remite al recuerdo de lo dicho en clases pasadas, lo que está pidiéndose es la reproducción de un razonamiento ya realizado... ¡por el propio docente! Nada hay en la reproducción de los contenidos sustantivos enseñados en clase que garantice el *entendimiento* de lo que se está diciendo. Y sin embargo, el docente se detiene allí: no indaga en el proceso argumentativo que conduce a los alumnos que sí recuerdan lo dicho a decirlo en voz alta. Simplemente recibe la evocación correcta con un “bien”. Quien puede repetir lo dicho en clases anteriores de forma precisa obtiene la aprobación del docente.

Creo que estas contradicciones se sustentan en un encuadre equívoco de la distinción entre aprendizaje memorístico y capacidad de razonar. Esa distinción no se juega en el contenido de los discursos como el docente cree (de allí su asociación a la repetición de “las palabras de la ley”) sino en el procedimiento de invocación de esos contenidos. Si lo que se reproducen son cuestiones sustantivas, pero no por vía de la propia comprensión, sino porque así fueron dichas por el docente, la comprensión sigue tan ausente como en la repetición mecánica de las palabras de la ley. O dicho con otras palabras: la única comprensión que sigue en pie es la del propio docente, que monopoliza la mentada “capacidad de razonar”, que luego supuestamente exige de sus pupilos.

Pensamiento crítico. Al ser interrogado sobre la importancia del pensamiento crítico de los alumnos en el proceso de aprendizaje, el docente D. ha dado una respuesta muy favorable. Incluso ha ido más lejos de lo habitual, ya que ha dado a entender que cree que la mayoría de los alumnos efectivamente lo tiene, y más aún, que es correcto que lo exprese aún en estas instancias (intermedias) del tránsito por la carrera, lo cual se opone a una actitud muy difundida que – con el mismo esquema de lo que los economistas llaman “efecto derrame” – considera que los alumnos tienen primero la necesidad de “aprender” las materias, para *luego* poder criticarlas “con fundamento”.

En la entrevista hemos visto que el docente piensa que la escasez de instancias donde aflore el pensamiento crítico se debe mayormente al temor que se tiene de estar equivocándose frente al docente. En ese sentido, su afirmación – cuando se le pregunta por su principal estrategia pedagógica – de que lo que intenta es “*acortar la distancia con los alumnos*” y hacer “*que se sientan cómodos*” parece apuntar directamente a facilitar el aumento de aquellas instancias. Sin embargo, resulta curioso que cuando se le pide que explicite qué es lo que él entiende por “pensamiento crítico”, ofrece el ejemplo del alumno que, en la clase observada, planteó el interrogante sobre la evasión impositiva por vía de los alquileres escalonados. Es curioso porque el docente no *le brindó ninguna relevancia en clase a esa intervención*. De hecho, lo que hizo fue expulsarla del ámbito del temario relevante para la clase, afirmando que era una cuestión *de política (fiscal)*, y no *de Derecho*.

Esta disonancia es muy significativa, porque exhibe cómo otro de los presupuestos más arraigados del campo jurídico, la distinción entre Derecho y política, comienza a

construirse desde las tempranas aulas de la Facultad. Lo que allí se exige *tácitamente* a los alumnos para poder realizar una intervención que merezca el interés del docente y su incorporación a la discusión de la clase, es que la observación sea técnica, es decir, “de Derecho”. Pero no sólo eso: además debe corresponder específicamente a *la rama* del Derecho que se está estudiando (por ejemplo, Contratos). De esta manera, las únicas consideraciones que serán juzgadas relevantes serán aquellas que exhiben la capacidad de haber comprendido y criticado la rama del Derecho que se está estudiando en sus propios términos técnicos, sin invocar términos de “otras materias”⁴⁰, ni mucho menos consideraciones de otras disciplinas (sociología, ciencia política, historia, filosofía, economía, antropología). ¿Pero qué probabilidades hay de que el alumno pueda plantear una “crítica” con esas restricciones, *cuando se presupone – por estar tomando el curso – que ignora la materia y que está recién familiarizándose con ella?* Eventualmente, esto conduce a que lo único que pueda decirse en clase para recibir la aprobación del docente es – como vimos – lo que éste ya dijo sobre una materia que, en el aula, sólo él *conoce*⁴¹.

V. Reflexividades en el campo de la enseñanza del Derecho

En esta parte final del trabajo quisiera abordar el propio trabajo *como tema*. Es decir, volver brevemente sobre los dos ejercicios etnográficos antes presentados y utilizarlos como insumos para el análisis ⁴².

Esta propuesta se funda en uno de los conceptos claves del saber etnográfico: la *reflexividad*. La idea de reflexividad surge a partir de la inquietud por la *objetividad* de los registros etnográficos. La objetividad parece presupuesta en la manera habitual de hablar de los “estudios de campo”, donde el “campo” se postula como una realidad

40. Es llamativo que el docente D., tan presto a afirmar en la entrevista que “*el Derecho civil es uno solo*” (lo que implica entender la unidad entre temas tan “distintos” como las personas, las obligaciones, los contratos, la propiedad, la familia y las sucesiones) deseché como cuestión de “*política fiscal*” el análisis sobre la funcionalidad económica de un subgrupo de cláusulas contractuales.

41. Esto se fortalece aún más con la recreación del ideario del abogado profesional que el docente D. valora como positivo incorporar al proceso de enseñanza (recuérdese lo dicho en la entrevista, sobre el enorme aporte de la experiencia como abogado litigante para la enseñanza del Derecho, a través del “anclaje” del conocimiento y la ejemplificación a través de “casos reales”), en un típico caso en el que la enseñanza se ve más como un apéndice de la práctica profesional (desde la que se traslada el conocimiento hacia las aulas), que como una instancia profesional en sí misma, destinada, entre otras cosas, a problematizar y criticar aquella práctica.

42. El propósito de esta sección es habilitar una instancia en la que el trabajo “se mire a sí mismo”. Es, si se quiere, una puesta en acto de la noción de reflexividad (a la que enseguida me referiré). Me gustaría que al acto de presentar la reflexión y la crítica del autor sobre su trabajo en el cuerpo mismo de ese trabajo (en vez de – allí donde se pudiera – sencillamente “corregir” lo que se considera mal hecho) contribuyera a: (a) desestabilizar la idea de “autor” –¿hasta dónde es el mismo sujeto el que observa, el que organiza sus notas de campo, el que las transforma en una narración, el que reflexiona sobre ella? –; y (b) socavar el mandato académico de que el trabajo o ensayo sea un texto “acabado”, que hable con una voz coherente, segura, definitiva; en cambio, apuesto por exhibir y no reprimir la dinámica experimental de las ideas, su riqueza fluctuante, tentativa, inestable.

preexistente al trabajo del etnógrafo. Sin embargo, tal como señala Atkinson, “el ‘campo’ no es una entidad ‘allá afuera’ esperando el descubrimiento y la exploración del intrépido investigador. El campo no es meramente reportado en los escritos de campo: es constituido por nuestra escritura y nuestra lectura”⁴³. Esa constitución exógena del campo es triple: primero, el campo es constituido por lo que el etnógrafo *observa* (aquello que decide – o logra – incorporar, y aquello que decide – o debe – desechar, en términos de materiales observacionales e interacciones con agentes del campo, ya que los límites del campo no se encuentran preconstituidos); segundo, el campo es constituido por lo que el etnógrafo *escribe* (el modo en que organiza los datos y los narra, que es altamente variable, pudiendo comunicar muy diversos sentidos según el modo de narración adoptado); tercero, el campo es constituido por lo que el/la lector/a *leen* (todas sus interpretaciones y contextualizaciones, incontables a priori, y ciertamente estimuladas por la apertura de la narrativa etnográfica)⁴⁴. *Observación – escritura – lectura* conforman una tríada en la que habita la fluctuante “realidad” del campo.

La noción de reflexividad se pone en juego, justamente, cuando asumimos que es imposible pensar en un registro de datos aislados o “no contaminados” por la subjetividad del investigador. Nos guste o no, “hacemos parte del mundo que estamos estudiando”⁴⁵, y por lo tanto, toda observación que realicemos será siempre *observación participante*, lo que “implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación”⁴⁶. Así, la propia posición y producción del investigador se incorpora a las negociaciones de sentido implicadas en la etnografía.

Reflexividad del investigador y el profesor I: la clase

La lectora habrá advertido que la “descripción” de una clase de Contratos que se encuentra en la sección II contiene en diversos pasajes consideraciones que no sólo son “subjetivas” en razón del inevitable “recorte” que todo supuesto “registro” implica, sino en un sentido más fuerte: se trata de consideraciones generales o encuadres conceptuales que se entremezclan por momentos con el desarrollo más “distante” o desapegado de la descripción. (Ejemplos de esto en el texto son las consideraciones sobre: a- la analogía entre el dispositivo del aula y el dispositivo teatral; b- las estrategias de construcción de pasividad en los alumnos; c- la transmisión implícita del formalismo; d- la posición del examen como centro gravitacional del cursado).

Una primera reacción frente a esto es afirmar que no he respetado el mandato objetivista, y que he dejado que mi mirada evaluativa interrumpa el flujo aséptico del registro. Esto podría ser sostenido incluso por alguien que estuviera persuadida de la imposibilidad (o aún,

43. Paul Atkinson, *Understanding Ethnographic Texts*, Sage Publications, *Qualitative Research Methods*, Volume 25, ps. 8-9.

44. Ver Paul Atkinson, *Understanding Ethnographic Texts*, ps. 9 y ss.

45. Martín Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de Investigación*, p. 40.

46. Martín Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de Investigación*, p. 31.

de la vacuidad) de las pretensiones objetivistas, considerando que ello no debería llegar al extremo de implicar una intromisión demasiado abrupta de la mirada evaluativa personal sobre la situación observada (la crítica, en esta variante, apuntaría a una cuestión de “grado”).

En mi opinión, una vez que uno asume la perspectiva de la reflexividad, la preocupación por mantener impoluto el registro es, como mínimo, artificiosa: si yo la adoptara, estaría proyectando la idea de que *en todo aquello en lo que no explicité el carácter personal de mi mirada* habría una mera constatación de acontecimientos, distante y pura, lo que sería a la vez auto-celebratorio y falso, de acuerdo con las razones más arriba esgrimidas. Las consideraciones generales o encuadres conceptuales fueron incluidos intencionalmente en el texto, sobre la premisa de que nunca miramos un espacio sin al mismo tiempo experimentar reacciones, intuiciones o aún pensamientos sobre lo que miramos. Explicitar las ocasiones en las que esas reacciones, intuiciones o pensamientos acaparan nuestra mente mientras registramos acontecimientos es parte importante de la construcción reflexiva del registro. Por lo tanto, la inclusión de mis “pensamientos” como parte de la “descripción” debe ser tomada como una estrategia para hacer más completo y veraz el registro, haciendo notar las impresiones que los acontecimientos iban sugiriéndome mientras los observaba, las que a su vez, dialécticamente, iban reconfigurando mi mirada al seguir observándolos. No tienen ni reclaman ningún tipo de “validez” por fuera de su contexto inmediato de aparición. Registran lo que me iba pasando *a mí* como observador mientras observaba, dimensión que, si la escondiera, distorsionaría (paradójicamente) el cuadro y dificultaría la labor de la lectora que justiprecia su valor.

No obstante lo anterior, no deja de ser importante atender a las disposiciones y los prejuicios con los que uno se acerca al espacio que va a observar. En mi caso, el interés por la educación jurídica como problema surge de un profundo descontento con las prácticas que me tocó vivir como alumno, y luego ver como docente (incluidas las mías propias). La literatura crítica sobre la educación jurídica me atrapó desde un principio y continúa fascinándome; me reconozco un consumidor asiduo y entusiasta de la misma. Creo, efectivamente, que en las aulas de las Facultades de Derecho se hace mucho más que “transmitir conocimientos” sobre Códigos y Leyes y doctrina y jurisprudencia. Más bien se reproducen y cristalizan relaciones de poder íntimamente vinculadas con las estructuras de la desigualdad social, formateando con tremenda eficacia a los estudiantes en un “modelo de abogado” desentendido de los problemas sociales, del pensamiento crítico, de la dimensión política de su trabajo, de la vinculación entre el uso de sus herramientas técnicas y los destinos de las instituciones y grupos sociales en general. El único lugar que todos los abogados comparten (más allá del variopinto menú de tareas profesionales que su título habilita) es la Facultad de Derecho, y es allí donde se juega la uniformación y reproducción de ese modelo abogadil con las indeseables características antes mencionadas⁴⁷. Personalmente, junto a un grupo de amigos/as santafecinos/as, he incurrido incluso en la redacción,

47. Ver al respecto Martín F. Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, Introducción.

publicación y defensa pública de algunos trabajos críticos donde se desarrollan con mayor amplitud estas ideas.

Cuando fui a observar la clase de Derecho Civil III no pude evitar que todo ese bagaje dirigiera mis ojos. En mí se entrecruzaban no sólo dos, sino las tres reflexividades que distingue Rosana Guber⁴⁸: mi *reflexividad como miembro de una cultura* (las determinaciones más generales compartidas con los muchos miembros cercanos a mi posición en el campo social), mi *reflexividad como investigador* (con un pasado crítico situado respecto del asunto pedagógico) y mi *reflexividad como docente y estudiante* (es decir, como partícipe activo de la comunidad misma que iba a observar⁴⁹). Difícil de compaginar, aunque no imposible.

Yo no lo logré. Quisiera ahora reflexionar sobre el porqué de este fracaso, enfocando algunos de mis errores, como oportunidades para una mejor comprensión del espacio del aula.

En primer lugar, llegué al campo demasiado alerta al tipo de disfuncionalidades que mis lecturas críticas anteriores me predisponían a detectar. Las ideas de la clase que sólo comienza cuando el docente llega, la analogía teatral, los dispositivos para construir pasividad, la ubicación de los cuerpos, etc., pueden ser referencias con algún interés, pero su detección fue hecha al costo de orientar la mirada hacia aspectos vinculados con relaciones de poder o con la construcción de una cultura jurídica formalista, a-política y memorista, en detrimento de lo que podría haber “visto” de haber ejercitado un mayor “des-aprendizaje” de mis ideas⁵⁰.

Además, el hecho mismo de detectarlas como “problemas” o rasgos oscuros, ocultos, que merecían destacarse en tanto partes de un sistema educativo orientado (estructuralmente, no intencionalmente) a generar ciertos efectos a mi juicio indeseables, evidencia una toma de postura sólo viable por una asimétrica reflexión respecto de mis propios objetivos como investigador, en comparación con el acontecimiento de la clase.

En segundo lugar, las lecturas que precedieron mi llegada al campo están principalmente orientadas a la crítica de la función docente, y así también lo estuvo mi descripción. Mi mirada se dirigió principalmente al conductor formal de la clase, y sólo en menor medida

48. Ver Rosana Guber, *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*, Grupo Editorial Norma, p. 49.

49. Rasgo de la “observación-participante” como instrumento metodológico por excelencia de la etnografía, que pude, al menos parcialmente, configurar en virtud de mi situación antecedente en la Facultad de Derecho, algo que de otro modo hubiera sido imposible de alcanzar en un ejercicio de investigación breve y sin “período de acondicionamiento” como los realizados durante el curso.

50. Ahora ya no podré saberlo. No puedo saber “lo que me perdí”, porque el acontecimiento de la descripción es también el acontecimiento de la construcción de un discurso de saber, que “contiene en sí mismo lo que describe” (Markus Schlecker y Eric Hirsch, “Incomplete Knowledge: ethnography and the crisis of context in studies of media, science and technology”, *History of the Human Sciences*, Vol. 14, N°1, 2001, p. 80).

a los alumnos. Incorporar la reflexividad de los alumnos, su modo de otorgarle sentido a la práctica de asistir a clase, hubiera sido interesante, aportando un relato más complejo y matizado sobre los acontecimientos del aula⁵¹.

En tercer lugar, el posicionamiento crítico simpatiza con una mirada “ajena” respecto del docente (el caso de los jueces es similar), como un sujeto que no tiene excusas: “si hace lo que hace, es porque lo quiere”. Mi propia condición de docente debería prevenirme de adoptar esa posición. En los ejercicios de campo realizados me propuse mantenerme alerta al respecto, pero creo que no advertí (acaso por pereza) que al “comprar” ciertos lugares comunes del discurso crítico, también estaba comprando la visión de “ajenidad” sobre ciertos Otros “poderosos” que este discurso suele presuponer.

El modo en que el docente D. semantiza su acción de dar clases de Derecho Civil III está limitado por una estructura y una tradición, por un *habitus*⁵² que – en cuanto tal – él no necesita visibilizar, habiéndolo incorporado a su cuerpo y pensamientos⁵³. La entrevista realizada aporta algunos indicios significativos al respecto, pero aún hay mucho para indagar. Estas estructuras tradicionales invisibles, así como las disposiciones sedimentadas de los alumnos en su respuesta a los estímulos educativos, atan la función docente a una serie de restricciones que erosionan la cómoda plausibilidad de su visión como “agente del mal”⁵⁴.

51. Supongo que la prevaleciente atención al docente se ve favorecida por al menos dos razones/sensaciones: a) existe una tradición de discurso crítico más fácilmente aplicable a la autoridad que “ejerce” poder que a la masa que supuestamente “lo padece”; y b) es más controlable: se trata de una sola persona; los alumnos, en cambio, son decenas, y la investigación amenaza con “irse de las manos”, requiriendo mayor tiempo y esfuerzo, y aún así, casi condenada a lo idiosincrásico.

52. La noción de *habitus* refiere a “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes..., como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Pierre Bourdieu, *El Sentido Práctico*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2007, ps. 86 y ss.). Esta noción de *habitus* sirve “para explicar que, sin ser racionales, los agentes sociales sean *razonables* [...]. La gente no está loca, es mucho menos excéntrica o ilusa de lo que espontáneamente creeríamos precisamente porque ha internalizado, mediante un proceso de condicionamiento múltiple y prolongado, las oportunidades objetivas que enfrenta. Las personas saben como ‘leer’ el futuro que les cuadra, hecho para ellos y para el cual están hechos (por contraposición con todo lo que designa la expresión ‘no es para gente como nosotros’), por medio de anticipaciones prácticas que captan, en la superficie misma del presente, lo que se impone incuestionablemente como aquello que ‘debe’ ser hecho o dicho (y que será visto retrospectivamente como lo ‘único’ que era posible hacer o decir)” (Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*, p. 170).

53. Ver Pierre Bourdieu, *El Sentido Práctico*, caps. 3 y 5.

54. Dice Moreira: “En realidad, ver el Derecho con una función exclusiva (hegemonía-disciplinamiento-control) resulta una ingenua y cómoda simplificación para eliminar un sistema de percepciones sociales, de instituciones y de relaciones sociales cuya complejidad obliga a una exploración diferente” (Manuel Moreira, *La Cultura Jurídica Guaraní*, EA y CEDEAD, p. 44). Y agrega: “El *reduccionismo* como actitud científica empobrece el análisis, porque prematuramente ablaciona un elemento cultural importante para explicar lo observado, y en otros casos lo examina desde una posición adversa que solamente ve las cualidades negativas...” (Ibid., ps. 44-5. Énfasis en el original).

En cuarto lugar, no estoy seguro de haber apreciado enteramente mi influencia sobre los actores del campo. Por un lado, estoy bastante cierto respecto de que los alumnos no me conocían, y que pasé inadvertido para ellos. Ahora bien, respecto del docente, ya no estoy tan seguro⁵⁵. Durante distintos momentos de la clase, aunque fugazmente, pude advertir que fijaba su mirada en mí – lo cual era facilitado por el hecho de que (como anoté oportunamente) el resto de los alumnos no lo observaban. Era claro que sabía que yo no formaba parte del elenco estable de los asistentes a sus clases (esto es inferible del hecho, también anotado, de que identificaba a los alumnos por su nombre). Más aún, si bien no nos conocíamos personalmente con anterioridad, sí hemos “compartido” (grandes comillas) espacios en Jornadas y Congresos de Derecho y hasta hemos cruzado impersonales saludos en los pasillos (el tipo de saludos, claro, que los docentes con mucha trayectoria deparan “preventivamente” a los jóvenes que se topan con ellos, posibles alumnos entre los muchos del pasado, a quienes no cuesta nada fingir que se recuerda). ¿Quién sería yo para él? ¿Me recordaría, aún si vagamente? Es temerario suponer que podría haber tenido alguna intuición de que yo estaba haciendo lo que estaba haciendo (una observación etnográfica de su clase). Pero existe la posibilidad de que tampoco haya considerado plausible la hipótesis obvia: que yo era un estudiante de grado que iba a rendir su materia como alumno “libre”, y que, según la práctica habitual, estaba asistiendo a su clase para conocer el estilo de sus enseñanzas, como parte de la preparación para el examen. Esto debería, al menos, precaverme sobre la “espontaneidad” de lo observado, sobre lo cual la pendencia de mi mirada intrusa, externa, en la mirada del docente, puede haber gravitado. Lo interesante aquí no es tanto la posible “polución” del campo (pues de hecho, como ya dijimos, toda etnografía es una construcción en la que el etnógrafo está inexorablemente implicado), sino más bien una apertura a la reflexión sobre *el sentido* de mi presencia en la clase para el docente.

Reflexividad del investigador y el profesor II: la entrevista

La entrevista que realicé con el docente D. de Derecho Civil III, ¿pertenece a una etapa de *reconocimiento* de las preguntas relevantes, o bien a una etapa de *focalización* o *profundización*?

55. Gustavo Maurino me ha llamado la atención sobre la *facilidad* de mi aparición en el aula, sobre el hecho de que a nadie (ni docente, ni alumnos/as) parece haberle sorprendido que un extraño de repente tome asiento junto a ellos/as (al fin y al cabo, ¿no estaba yo en la misma situación “formal” del joven al que le impidieron ingresar al aula por no contar con “autorización” del Consejo Directivo?). Es significativo que, hasta el acertado señalamiento de Gustavo, yo no haya siquiera considerado esa circunstancia, para incorporarla a la reflexión. Supongo que ello revela que he naturalizado el modo de relación (im)personal que se admite en los espacios de las universidades públicas masivas, que de por sí merecería una investigación que, me temo, no estoy en condiciones de afrontar. Al mismo tiempo, intuyo que si hubiera atisbado algún tipo de interrupción o intervención oral durante la clase, también yo hubiera sido invitado a presentar mis credenciales personales (aunque no una autorización). La “autorización” apunta a la realización de una actividad especial en clase – como pedir dinero –, no a “asistir” a ella. La asistencia a clase es libre (lo que no significa que esté libre de prejuicios de clase, claro). Aprovechando, entonces, ese carácter abierto del aula en las universidades nacionales, opté por diluirme lo más posible entre el público, por ensayar un silencio anónimo que me permitiera acercarme al menos a “acontecimientos promedio” del aula, a una clase “como cualquier otra”.

Es difícil determinarlo. Por un lado, podría decir que perteneció a una etapa de focalización, considerando que ya traía lecturas, conversaciones, reflexiones, entrevistas y alguna producción sobre el tema. Pero por otro lado, nunca antes me había acercado al campo de la educación jurídica con alguna pretensión etnográfica. Desde este punto de vista, todavía (en el mejor de los casos) me encuentro en un período de definición de las líneas relevantes para indagar, y en ese sentido la entrevista puede haber sido aproximativa.

Tal como señala Guber, a pesar de la enorme variabilidad de las entrevistas posibles, algunos puntos nodales reaparecen en cualquiera de ellas: el tema, los términos de la conversación, el lugar y la duración. Estos puntos pueden resumirse bajo las ideas más generales de *contexto* y *ritmo* de la entrevista⁵⁶. Aquí – para no exceder los límites del trabajo – quisiera centrarme en la cuestión del contexto.

El *contexto amplio* de mi entrevista marca una relación entre sujetos de clases sociales similares, con formación académica, habituados a un lenguaje técnico-jurídico. Existe cierta extrañeza, sin embargo, en la realización de una entrevista a un docente. No es una actividad a la que estén acostumbrados, y menos aún cuando el tema es la propia práctica de la docencia.

El *contexto restringido* marca una relación entre sujetos docentes, pertenecientes a la misma Facultad, aunque bajo una implícita asimetría determinada por la edad (una variable que en contextos tradicionalistas como aquel tiene mucha relevancia), que nos atravesaba a ambos⁵⁷.

¿Cómo habrá conceptualizado la entrevista el profesor? No podría saberlo con certeza. D. se mostró desde un principio muy afable, sin apuros, interesado genuinamente en la entrevista⁵⁸. El clima fue ameno (yo intenté fomentar eso, lo desestructurado), pero la presencia de mis instrumentos de registro y mis actitudes “de entrevistador” pudieron

56. Ver Rosana Guber, *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*, ps. 96 y ss.

57. Esta asimetría contrarrestaba otra, más habitual, que es la que el entrevistador construye respecto del entrevistado. Tal como señala Sarat, el propósito de las técnicas de observación y entrevista “es, por una parte, tratar de garantizar la precisión y confiabilidad de las observaciones, y por otra, al igual que otros métodos que utiliza la sociología, conceder autoridad a los sociólogos y sus descripciones” (Austin Sarat, “‘El derecho está en todas partes’: el poder, la resistencia y la conciencia jurídica de los pobres que viven de la asistencia social”, en Mauricio García Villegas (ed.), *Sociología Jurídica. Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 225).

58. Vale recordar aquí las consideraciones de Auyero: “[...] en gran medida el secreto de la buena etnografía es el respeto acordado a los otros y el deseo de aprender de las vidas de los demás. Me parece que las principales razones por las que los sujetos deciden abrirse [...] a extraños tienen que ver con sus propias expectativas y sus esperanzas sobre nuestro trabajo. Debemos dar cuenta de los usos que los manifestantes hacen de la etnografía y del etnógrafo no sólo para comprender mejor nuestro lugar en el campo (una preocupación que parece algo así como una obsesión narcisista en estos tiempos), sino porque inciden en el proceso mediante el cual construimos el objeto de investigación” (Javier Auyero, “Etnografía y Reconocimiento”, Conclusión de su libro *Vidas Beligerantes*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2004, p. 268).

generar, indudablemente, una distancia en la apertura del sujeto informante. Si bien, como se aprecia en las secciones II y III, hubo una considerable continuidad discursiva entre *lo dicho* en el aula y *lo dicho* en la entrevista (ver, por ejemplo, lo relativo a la valoración de la “capacidad de razonar”, o la crítica del aprendizaje memorístico), resulta claro que emergieron drásticas asimetrías entre el contenido de esos discursos y las efectivas prácticas que minutos atrás había podido observar al interior del aula, lo cual rubrica la sospecha de que en nuestro diálogo medió un cierto grado de racionalización.

De todos modos, lo más probable es que para él la entrevista haya sido un trámite, un poco excéntrico, pero inofensivo, que además le permitía hablar de sí mismo (algo que a la mayoría nos gusta hacer) en un momento posterior a una clase por la que ya, de todos modos, se había desplazado hasta la Facultad de Derecho.

¿Qué significó para mí esta entrevista? No fue la primera⁵⁹, y por lo tanto las dimensiones de nerviosismo, extrañeza y asombro general estaban bastante apagadas. Creo que, sustancialmente, implicó una oportunidad de observarme a mí mismo como investigador, en todo mi epistemocentrismo (Bourdieu), de una manera que no lo había hecho en las anteriores experiencias. Mencionaré sólo un punto al respecto, entre varios posibles.

Recuperando diferidamente la experiencia, me llamó la atención mi sensación de alegría ante las veces en que el docente decía cosas con las que estaba en desacuerdo (y respecto de las que conocía el repertorio de argumentos “refutadores”). La alegría tenía que ver con la tranquilidad de que “el espantapájaros existía”, es decir, que los estereotipos y las generalizaciones apresuradas de mi pensamiento previo sobre la enseñanza del Derecho no estaban infundados, sino que había gente que “realmente” pensaba y hacía “eso”, y por lo tanto, que mi eventual trabajo de lectura crítica no estaba girando en el aire sino asediando a seres concretos. Este narcisismo académico me obtuvo de considerar en qué medida mis preguntas indujeron las respuestas que quería escuchar, lo mismo que el ritmo y el tono que intenté inyectar a la interacción (y por qué no, la elección de *este* docente – antiguo, tradicionalista, civilista – para el ejercicio etnográfico).

Se hace necesario lidiar de otro modo con la angustia de tener “un tema” para la investigación. Buscar los estereotipos confirmadores de nuestras intuiciones anteriores

59. Respecto a la educación jurídica, ya había realizado entrevistas semi-estructuradas con alumnos de la Práctica Profesional Final de la carrera de abogacía en la Universidad Nacional del Litoral (junto a Rafael Colombo, Violeta Cánaves, Federico Crisalle y Nicolás Ibarra). Por fuera de esta problemática, en el marco de una beca de investigación que me ocupó en el período 2007-2008, había realizado entrevistas con todos/as los/as jueces/zas de Cámara de la ciudad de Santa Fe, sobre diversos aspectos de su trayectoria y de la función judicial, en pos de generar información cualitativa actualizada sobre un ámbito tradicionalmente opaco como el de los Tribunales, y utilizarlos – en mi caso – como insumos para un trabajo crítico sobre la teoría de la argumentación jurídica y la decisión judicial (el Informe Final lleva por título “*La Argumentación Jurídica como Trabajo Estratégico. Lineamientos de un Modelo Alternativo*”, y se encuentra convenientemente abandonado a la “crítica roedora” – según la ácida expresión de Marx – de algún estante en alguna oficina administrativa que desconozco).

puede tener cierto rédito en el plan de fundamentar alguna intervención académico-política, pero limita claramente el alcance de nuestra curiosidad epistémica⁶⁰.

La reflexividad ausente: el pasaje del campo al texto

Para terminar quisiera interrogarme por los límites de la reflexividad del etnógrafo.

Afirmamos que el investigador etnográfico debe intentar hacerse reflexivo, en la mayor medida posible, respecto de sus creencias, hábitos, costumbres y puntos de vista, no para abandonarlos o cambiarlos, sino para des-naturalizarlos, ponerlos en cuestión, incorporarlos a la negociación de sentidos de su propia investigación/construcción del problema. Pero, ¿qué tanto estamos dispuestos a poner en cuestión? ¿Dónde pone la voz y dónde el silencio el mandato metodológico de la reflexividad?

En su breve relato “El Etnógrafo”⁶¹, Borges plantea mejor que nadie lo que quiero decir. Lo transcribo:

EL ETNOGRAFO

El caso me lo refirieron en Texas, pero había acontecido en otro estado. Cuenta con un solo protagonista, salvo que en toda historia los protagonistas son miles, visibles e invisibles, vivos y muertos. Se llamaba, creo, Fred Murdock. Era alto a la manera americana, ni rubio ni moreno, de perfil de hacha, de muy pocas palabras. Nada singular había en él, ni siquiera esa fingida singularidad que es propia de los jóvenes. Naturalmente respetuoso, no descreía de los libros ni de quienes escriben los libros. Era suya esa edad en que el hombre no sabe aún quién es y está listo para entregarse a lo que le propone el azar: la mística del persa o el desconocido origen del húngaro, las aventuras de la guerra o del álgebra, el puritanismo o la orgía. En la universidad le aconsejaron el estudio de las lenguas indígenas. Hay ritos esotéricos que perduran en ciertas tribus del oeste; su profesor, un hombre entrado en años, le propuso que hiciera su habitación en una toldería,

60. Una específica carencia que es de lamentar en mi entrevista es la no inclusión de una pregunta sobre el suceso del joven al que no le fue permitido ingresar al aula a pedir una contribución monetaria. Esto se relaciona con la *flexibilidad de la etnografía*. En términos de Hammersley y Atkinson, la etnografía “no requiere de un diseño extensivo previo al trabajo de campo, como las encuestas sociales y los experimentos, la estrategia e incluso la orientación de la investigación pueden cambiarse con relativa facilidad, de acuerdo con las necesidades cambiantes requeridas por el proceso de elaboración teórica” (*Etnografía. Métodos de Investigación*, p. 38). Esto no significa que la realización de una entrevista con un agente informante no vaya precedida de preparación. Por el contrario, la fijación de esquemas y líneas de interrogación es habitual y recomendable. Sin embargo, el punto es sostener el volátil equilibrio entre la solidez del cuestionario preconcebido y la fluidez de los estímulos incontrolables del campo. En mi caso, no creo haber logrado sostener suficientemente ese equilibrio en la entrevista. Más bien, el intento de no “improvisar” y esquematizar previamente mis líneas de interrogación prevaleció sobre (y por lo tanto obturó) la necesaria flexibilidad para advertir en el momento la necesidad de tematizar el suceso del joven mendicante. Evidentemente, esto se relaciona con la opción por una modalidad “directiva” en mi entrevista (Ver Rosana Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, ps. 75-85).

61. Jorge Luis Borges, “El Etnógrafo”, en *Obras Completas*, Emecé, Buenos Aires, 1989, ps. 367-68.

que observara los ritos y que descubriera el secreto que los brujos revelan al iniciado. A su vuelta, redactaría una tesis que las autoridades del instituto darían a la imprenta. Murdock aceptó con alacridad. Uno de sus mayores había muerto en las guerras de la frontera; esa antigua discordia de sus estirpes era un vínculo ahora. Previó, sin duda, las dificultades que lo aguardaban; tenía que lograr que los hombres rojos lo aceptaran como a uno de los suyos. Empezó la larga aventura. Más de dos años habitó en la pradera, bajo toldos de cuero o a la intemperie. Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres. Acostumbró su paladar a sabores áspers, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad, llegó a pensar de una manera que su lógica rechazaba. Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba. Al término de un plazo prefijado por ciertos ejercicios, de índole moral y de índole física, el sacerdote le ordenó que fuera recordando sus sueños y que se los confiara al clarear el día. Comprobó que en las noches de luna llena soñaba con bisontes. Confió estos sueños repetidos a su maestro; éste acabó por revelar su doctrina secreta. Una mañana, sin haberse despedido de nadie, Murdock se fue.

En la ciudad, sintió la nostalgia de aquellas tardes iniciales de la pradera en que había sentido, hace tiempo, la nostalgia de la ciudad. Se encaminó al despacho del profesor y le dijo que sabía el secreto y que había resuelto no publicarlo.

— ¿Lo ata su juramento? — preguntó el otro.

— No es ésa mi razón — dijo Murdock —. En esas lejanías aprendí algo que no puedo decir.

— ¿Acaso el idioma inglés es insuficiente? — observaría el otro.

— Nada de eso, señor. Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

Agregó al cabo de una pausa:

— El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

El profesor le dijo con frialdad:

— Comunicaré su decisión al Concejo. ¿Usted piensa vivir entre los indios?

Murdock le contestó:

— No. Tal vez no vuelva a la pradera. Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia.

Tal fue, en esencia, el diálogo.

Fred se casó, se divorció y es ahora uno de los bibliotecarios de Yale.

El momento clave de este bello relato es el diálogo final. Nótese las reveladoras preguntas del profesor ante la negativa de Murdock. La primera idea que viene a su mente es que Murdock ha hecho un mal manejo, o al menos un manejo excesivo, de la herramienta metodológica del *juramento*, prevista/autorizada sólo para construir confianza con el “informante” (acaso Murdock ha mezclado las cosas, ese viejo pecado de dejar ingresar la emoción en las empresas de la razón...).

Pero nada de eso: no se trata de ningún juramento, dice Murdock. Entonces el profesor, inmerso en el *habitus* académico, dispara su segunda pregunta: “¿Acaso el idioma inglés es insuficiente?”. Ese interrogante apunta claramente al clásico debate sobre la traducción, escenificado, por ejemplo, por los antropólogos Gluckman y Bohannan⁶². Probablemente el secreto de los nativos no encuentra su parangón en el lenguaje científico occidental sin resultar empobrecido. Pero tampoco es eso, contesta Murdock. Él siente que podría decirlo de la manera que quisiera (que podría confeccionar varias tesis distintas en torno al secreto, si quisiera).

El profesor calla. La “reflexividad” de los etnógrafos sobre su trabajo no está preparada para lidiar con esta anomalía. ¿Cuál anomalía? La de considerar que *también* el proyecto mismo de escribir un ensayo o una tesis como resultado del “trabajo” de campo debe entrar en la negociación de sentidos del investigador lanzado al campo. Adviértase que la última pregunta del profesor, cortante, es: ¿*Usted piensa vivir entre los indios?* Murdock ha violado la *illusio*⁶³ del campo etnográfico, ha cruzado el límite. Ya no puede ser uno de *nosotros*⁶⁴.

En las discusiones habituales sobre la reflexividad etnográfica no suele hacerse presente la posibilidad de poner en cuestión la utilidad o conveniencia misma de “la vuelta” al texto. La traducción textual, la producción de prolijas tesis, parece ser el inconfesable núcleo indisponible del investigador supuestamente “de-construyente”, y late sin ser problematizada durante la experiencia de transformarse transformando⁶⁵ un espacio social determinado con observación participante.

62. Ver Max Gluckman, “Concepts in the Comparative Study of Tribal Law” y Paul Bohannan, “Ethnography and Comparison in Legal Anthropology”, ambos en Laura Nader (ed.), *Law in Culture and Society*, ps. 349-418.

63. “*Illusio*” es el término que Bourdieu utiliza para mentar la presunción incuestionada de los agentes de un campo social respecto del *valor* del juego característico de ese campo, presunción que necesitan reproducir para permanecer en él y no ser considerados “intrusos”, “cínicos” o “traidores”. En palabras de Bourdieu: “La *illusio* es lo opuesto de la ataraxia: es estar concernido, tomado por el juego. Estar interesado es aceptar que lo que ocurre en un juego social dado *importa*, que la cuestión que se disputa en él es importante (otra palabra con la misma raíz que interés) y que *vale la pena* luchar por ella” (Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*, p. 156. Énfasis agregado).

64. Resulta interesante leer a esta luz el siguiente pasaje de Malinowski, en el capítulo titulado “La infracción de la ley y el restablecimiento del orden” de su libro *Crimen y Costumbre en la Sociedad Salvaje* (Ariel, Barcelona, 1985): “... puesto que – y aquí nos encontramos con que en esto reside la paradoja de la pasión científica – el estudio sistemático sólo se ocupa de lo milagroso para transformarlo en natural” (p. 87).

65. Dice Guber: “¿Por qué el campo? Porque es aquí donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales confrontan inmediatamente – se advierta o no – con los de los actores. La legitimidad de ‘estar allí’ no proviene de una autoridad del experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que sólo ‘estando ahí’ es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador-miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito, sin embargo, no es ni progresivo ni secuencial. El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio el investigador sólo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas. Pero en el trabajo de campo, aprende a hacerlo *vis a vis* otros marcos de referencia con los cuales necesariamente se compara” (Rosana Guber, *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*, p. 53).

Con esto sólo quiero decir que tal vez habría que moderar las presunciones de la “reflexividad” encomendada por la (anti)ortodoxia metodológica en materia de etnografías: en ella no ingresa la consideración de la vuelta al campo académico. Pues cuando ingresa – como en el caso del relato de Borges – se produce un quiebre. Y ese quiebre es crucial, porque pone la voz en el silencio que sostiene la estructura. Porque revela la férrea estirpe etno y epistemocéntrica de la flexibilidad etnográfica, no dispuesta a perder el control sobre el “trabajo de campo” y habilitar la posibilidad de tornarse fatua.