

## ORDEN SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNC: LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS<sup>1</sup>

Ana María BRÍGIDO\*\* y Carlos LISTA\*\*

### Resumen

Este trabajo tiene por objeto describir las principales características del orden social de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, tal como éste es percibido por los estudiantes de los últimos años de la carrera de abogacía. Nuestro enfoque se basa en dos perspectivas teóricas de la sociología de la educación contemporánea: a) la teoría de Bernstein sobre el 'discurso pedagógico' y, obviamente, las ideas de Durkheim en las que ésta se inspira; y b) la perspectiva de Bourdieu sobre la reproducción cultural en las instituciones educativas. La hipótesis subyacente es que, si bien la formación técnica (parte del 'orden instrumental') que reciben los alumnos para su desempeño profesional presenta puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas que definen de manera clara su identidad como futuros abogados. Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la carrera es muy fuerte, y su acción notablemente eficaz. Los datos provienen del trabajo de campo correspondiente a una investigación de mayor alcance sobre la enseñanza del derecho. La metodología empleada es cualitativa. Las opiniones de los alumnos sobre diferentes aspectos de la carrera permiten admitir la verosimilitud de la hipótesis.

<sup>1</sup> Esta ponencia es resultado de un proyecto de investigación en desarrollo que cuenta con el apoyo financiero de subsidios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC y de CONICET. Alejandra Romero, ayudante alumna de la cátedra de sociología de la educación colaboró en la transcripción de las opiniones de los estudiantes que forman parte de la ponencia.

<sup>2</sup> Este trabajo fue presentado como ponencia en el IV Congreso nacional de Sociología Jurídica: "Impacto del Derecho en la sociedad: de la investigación a la acción", Tucumán, 2003.

\*\* Profesora Titular Plenaria de Sociología General y Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

\*\* Profesor Titular de Sociología Jurídica, Cátedra B, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC.

## 1. Conceptos centrales de la propuesta teórica

Todo proceso de enseñanza, para que sea efectivo, debe desarrollarse en un contexto de orden y estabilidad, decía Durkheim (1992) a comienzos del siglo pasado, en sus conocidas lecciones sobre el desarrollo de la educación en Francia. En consecuencia, el problema del orden social en una institución educativa adquiere una relevancia particular; descubrir las reglas que regulan ese orden constituye un tema central en la investigación educativa.

Cuando nos referimos al tema del orden con relación a la educación estamos pensando en dos aspectos centrales de la agencia educativa: el proceso de instrucción en sí mismo y las relaciones sociales en el marco de las cuales se desarrolla ese proceso. Ambos aspectos son inseparables, constituyen un todo que, desde la perspectiva sociológica, denominamos 'orden social' y se hace visible en la 'cultura institucional', es decir, en aquellos rasgos que definen a una institución y permiten diferenciarla de otras del mismo tipo.

Desde un punto de vista estrictamente analítico, podemos distinguir dos dimensiones del orden social y, por ende, de la cultura institucional. Siguiendo a Durkheim, Bernstein (1977) identificó a estas dimensiones con dos complejos de conducta relacionados orgánicamente que la escuela transmite al alumno: el *orden expresivo* y el *orden instrumental*. Ambos configuran el orden social de la institución.

Derivado del concepto de *orden moral* acuñado por Durkheim, el *orden expresivo* es la base fundamental de la integración social dentro de la institución educativa. Este orden promueve valores compartidos, y al hacerlo, se constituye en el principal mecanismo de consenso social, lo cual permite a la institución convertirse en una colectividad moral genuina<sup>1</sup>. El *orden expresivo* designa, en definitiva, el cuerpo de ideas, conductas y comportamientos compartidos por todos, independientemente de las características de los individuos que participan en la institución.

<sup>1</sup> Recordemos que cuando Durkheim habla de moral, se refiere a la moral laica, a principios reguladores de la conducta puramente racionales, al margen de cualquier creencia religiosa. Son "las reglas de acción que predeterminan la conducta. Expresan cómo debe actuarse en casos determinados; y actuar bien, es obedecer bien" (DURKHEIM, 1991: 31).

El *orden instrumental* es el cuerpo de hechos, procedimientos, prácticas y juicios necesarios para adquirir destrezas específicas que, generalmente, se pueden medir por métodos objetivos. A diferencia del *orden expresivo*, que es fuente de integración y cohesión, el *orden instrumental* divide a los alumnos de acuerdo a sus diferencias de edad, sexo, status social, rendimiento académico, etc. De esta manera, el *orden instrumental* fabrica jerarquías que, según Bernstein, también afectan al cuerpo docente. Cuanto más domina el orden instrumental, más favorable es la cultura de la institución a los exámenes y más dividida su organización social. Los contenidos de la enseñanza se convierten, prácticamente, en lo único que interesa transmitir en la institución.

En sus trabajos posteriores, cuando desarrolla sus propuestas sobre el sistema educativo, Bernstein asocia el *orden expresivo* al *discurso regulativo* y el *orden instrumental* al *discurso instruccional*; estos discursos configuran el *discurso pedagógico*. Como afirmábamos en un trabajo anterior (Lista y Brígido, 2002), el discurso pedagógico, más que un discurso, es un principio por el cual otros discursos son apropiados y colocados en una relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. Este principio da lugar a una comunicación especializada mediante la cual se transmiten selectivamente contenidos tanto de carácter expresivo como instrumental. El discurso pedagógico es, en definitiva, una *regla recontextualizadora* que conduce a la inmersión de un discurso en otro para crear un texto, para crear *un* discurso. Esta regla fija los límites exteriores e interiores del discurso legítimo; crea las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y construyen los temas pedagógicos. El discurso pedagógico se presenta así como una regla que engloba y combina dos discursos, uno de orden moral que consiste en la transmisión de actitudes y valores (*discurso regulativo*) y otro de orden técnico (*discurso instruccional*) que crea habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. El primero es el discurso dominante. El segundo se encuentra inmerso en el primero y está subordinado a él. Mientras el *discurso instruccional* crea competencias, destrezas, habilidades, etc., orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividad específicos, el *discurso regulativo* crea orden, relaciones e identidad; sus reglas establecen e inculcan algún tipo de control y de disciplina. Cada uno de estos discursos

sos cumple, además, otras funciones. Así, el *discurso regulativo* tiene por función: a) crear los criterios que dan lugar al carácter, las maneras de actuar, las posturas del sujeto; indica al estudiante la conducta apropiada y legítima, el *texto* adecuado, en un determinado *contexto*; y b) regular la selección del *discurso instruccional*, y la secuencia, los criterios y el ritmo en que éste será transmitido; provee las reglas internas de este discurso. Al *discurso instruccional*, en cambio, le compete la transmisión de conocimientos (el derecho y la doctrina jurídica, por ejemplo), y el desarrollo de una serie de habilidades especializadas que se consideran imprescindibles para el desempeño profesional (del abogado, en este caso). De esta manera, a medida que adquiere conocimientos y competencias, el estudiante, por su simple participación en la multiplicidad de procesos de interacción que tienen lugar en la institución educativa (con los docentes, con sus pares, con el personal de apoyo administrativo, etc.), incorpora reglas de conducta que determinarán, en gran parte, su manera de 'ser' y 'comportarse' como abogado, es decir, su 'identidad' profesional.

En términos de Bernstein, el orden social de la institución educativa se condensa en un *código* del conocimiento educativo, que se define como un principio que regula el currículo, la pedagogía y la evaluación. Dicho en otros términos, el *código* regula qué se transmite (lo que se considera conocimiento válido o legítimo en la institución educativa), cómo se transmite (la forma legítima de comunicación de ese conocimiento y la forma legítima de relación entre el que enseña y el que aprende) y qué se evalúa (cuál es el conocimiento del que debe dar cuenta el alumno para avanzar en la carrera). Existen dos tipos polares de código, el de colección y el integrado. Estos tipos difieren en dos aspectos fundamentales: a) en la estructura de autoridad que generan y las relaciones de poder que se dan entre los protagonistas del sistema educativo; y b) en la forma que adquieren el currículo, la pedagogía y la evaluación. Difieren, en definitiva, en el tipo de orden social que generan. El alumno es socializado en ese orden; este proceso de socialización tiene consecuencias a nivel de la conciencia del sujeto, crea, en términos de Bernstein, un tipo de identidad particular<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> El trabajo de LISTA y BRÍGIDO (2002) aborda esta temática.

Desde una perspectiva diferente y con otros objetivos, también Bourdieu analiza el proceso de socialización en las instituciones educativas. A los fines de nuestro trabajo, su enfoque resulta complementario del de Bernstein, y nos ayuda a comprender mejor por qué dichas instituciones cumplen de manera tan efectiva su función de transmisión del orden social.

En su trabajo sobre el sistema educativo, Bourdieu (1987) se propone develar los mecanismos que hacen posible la reproducción de la cultura. Dos son los conceptos centrales que juegan en torno a esos mecanismos: el de violencia simbólica y el de autonomía relativa del sistema de enseñanza.

La idea de violencia simbólica surge de la concepción weberiana sobre la educación formal. Para Weber<sup>3</sup>, las instituciones educativas constituyen un tipo de asociación similar a la iglesia, con la diferencia de que ésta distribuye bienes de salvación, mientras que aquéllas distribuyen bienes culturales. La dimensión clave en esta distribución es la relación pedagógica que, desde el punto de vista de Weber (1981), es una relación de dominación. Recordemos que, en términos weberianos, la dominación designa la posibilidad que tiene un actor social de obtener obediencia a mandatos específicos. Quien ejerce la dominación en el sistema educativo es el docente, en virtud de su carácter de mandatario de la institución. Se trata del ejercicio de un poder de 'violencia simbólica' por parte del docente, que consiste en imponer significados, e imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda ese poder de imposición (Bourdieu, 1981). El docente es investido por la institución de una 'autoridad pedagógica' que hace efectiva la 'acción pedagógica' y posibilita, mediante el 'trabajo pedagógico', la formación de un *habitus*<sup>4</sup>. El profesor, sin saberlo, es un eficaz agente de reproducción del orden social de la institución porque, además de ser el agente autorizado para la transmisión, ha sido, él mismo, objeto de una violencia simbólica similar.

<sup>3</sup> Max Weber no tuvo a la educación como un tema específico de estudio, pero, de manera directa o indirecta, está presente en sus trabajos, sobre todo en sus estudios sobre la sociología de la religión, en especial, en el tomo I de *Ensayos sobre sociología de la religión*.

<sup>4</sup> Los conceptos de 'acción pedagógica', 'autoridad pedagógica' y 'trabajo pedagógico' han sido acuñados por Bourdieu sobre la base de la sociología de la educación de Durkheim, para dar cuenta del mecanismo que subyace a la transmisión y la reproducción de la cultura. Estos conceptos forman parte del sistema de proposiciones construido por Bourdieu para develar ese mecanismo. La idea de *habitus* también proviene de Durkheim, pero adquiere en Bourdieu un significado algo diferente, sobre todo en sus últimos trabajos.

La idea de autonomía relativa del sistema es tomada por Bourdieu de la sociología de Durkheim. En sus análisis sociohistóricos de la educación, éste muestra que, si bien los sistemas escolares responden a necesidades sociales y se encuentran condicionados por ellas en su funcionamiento, el accionar de los grupos que los integran genera una dinámica propia y reglas de juego internas relativamente independientes del contexto en el que operan. De hecho, muchos intentos del poder político por reformar el sistema educativo han fracasado, precisamente, porque los miembros del sistema, fundamentalmente los maestros y profesores, han luchado por mantener el monopolio de la enseñanza y retener el poder que esto les otorga. En Bourdieu, la autonomía relativa del sistema educativo es una dimensión fundamental para explicar el ocultamiento de la función ideológica que cumple el sistema (la reproducción de la cultura), como resultado de los mecanismos mediante los cuales lleva a cabo su función propia (la transmisión de la cultura).

Con este instrumental teórico vamos a tratar de analizar la percepción que tienen los estudiantes de los últimos años de la carrera de abogacía sobre el orden social de la Facultad y la forma en que éste es transmitido por los mandatarios de la institución.

## 2. Los datos que sirven de base a nuestro estudio

Los datos provienen de un trabajo realizado por un grupo de alumnos de la cátedra de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNC, que tenía para ellos carácter de Trabajo Práctico. La actividad fue llevada a cabo, en su totalidad, fuera de las horas de clase. Sobre la base de la lectura de un texto de Duncan Kennedy (2001)<sup>5</sup> provisto por la cátedra, los alumnos debían responder por escrito a una consigna. Esta consigna era muy amplia, planteaba simplemente que el alumno expresara cuáles eran los puntos en los que acordaban, o no, con las afirmaciones de Kennedy. Para responder debían tener en cuenta sus experiencias como alumnos de la carrera de abogacía de la UNC. Previamente, el mismo

<sup>5</sup> El texto en cuestión trata sobre la enseñanza jurídica en las universidades de los EEUU. Duncan Kennedy es un sociólogo estadounidense que pertenece a la corriente crítica del derecho, conocida como *Critical Legal Studies*. [Nota del editor: véase artículo de Kennedy publicado en este número de la Revista].

grupo había realizado otro Trabajo Práctico en el que, a partir de una serie de preguntas abiertas, debían registrar algunas de sus experiencias como estudiantes de la carrera<sup>6</sup>.

En el segundo Trabajo Práctico, el artículo de Kennedy actuó como disparador de las reflexiones de los alumnos y, en alguna medida, éstas estuvieron condicionadas por el contenido del texto. De hecho, muchos de los temas que aparecen en esta oportunidad, no son mencionados en el primer trabajo. Habría que investigar por qué, ya que las cuestiones sobre las cuales debían reflexionar eran prácticamente las mismas.

Nos parece importante aclarar que el grupo de alumnos que realizaron estos trabajos cursan la carrera con un plan de estudio que data de 1956, modificado parcialmente en 1985, y que optaron por el sistema de promoción. Para ser admitidos en este régimen debían reunir dos condiciones: tener todas las materias correlativas aprobadas y un promedio general superior al promedio de la totalidad de los alumnos de la carrera, es decir, mayor que 5<sup>7</sup>. En consecuencia, se trata de estudiantes que en su rendimiento corresponden o superan al estudiante medio de abogacía<sup>8</sup>. Además, el hecho de que hayan optado por el sistema de promoción, es un indicador de que están dispuestos a responder a requerimientos de la cátedra más exigentes que los que rigen en general<sup>9</sup>. Se analizaron 43 Trabajos Prácticos. Por cierto, los resultados no se pueden generalizar a la totalidad de los estudiantes de la carrera de abogacía.

En lo que sigue, vamos a tratar de identificar los rasgos distintivos del orden expresivo y del orden instrumental de la institución educativa, a partir de las expresiones vertidas por los alumnos en sus escritos.

<sup>6</sup> El análisis del material proveniente de esta actividad dio lugar a otro informe del mismo grupo de investigación (Adriana TESSIO, 2003).

<sup>7</sup> El promedio general de los alumnos reinscriptos en 1997-1998 (incluyendo aplazos) fue de 5,16 puntos (Autoevaluación de la Carrera de Abogacía, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNC, 1999).

<sup>8</sup> El estudiante medio de abogacía tiene un rendimiento bajo, como se puede apreciar a partir del promedio señalado.

<sup>9</sup> Las exigencias adicionales para regularizar la materia son: asistencia al 80% de las clases teóricas, aprobar 3 exámenes parciales y el 80% de los Trabajos Prácticos con 7 o más puntos, y un coloquio final integrador.

### 3. Componentes básicos del orden expresivo

Por definición, el orden expresivo alude a conductas y actitudes que el alumno incorpora de manera tácita en el proceso de socialización. Se trata de reglas o principios regulativos que orientan el comportamiento en una dirección determinada. Como el aprendizaje de estas reglas no es conciente ni intencional, no se puede observar de manera directa. En los textos producidos por los alumnos aparecen como más significativos los siguientes rasgos del orden expresivo.

#### *a. Los alumnos son socializados bajo pautas de fuerte jerarquía.*

La mayoría coincide en afirmar que existe una clara jerarquía en las relaciones sociales, la cual es particularmente visible en el aula. En general, los profesores, reciben un trato preferencial, se mantienen distantes de los alumnos, y el diálogo personalizado es prácticamente inexistente. Los estudiantes son receptores pasivos de un discurso erudito autorizado, que no se pone en duda ni se discute.

“...los docentes imponen un status, ellos se consideran, aunque no todos, en su mayoría parte de una casta superior y no lo disimulan en ningún momento, dando constantemente oportunidades para que todos conozcan el lugar que ocupan en la escala jerárquica y la forma en que deben comportarse, tanto para con los que están arriba como para con los que están abajo.”

“En el aula reina una jerarquía por la cual los docentes se desempeñan con una actitud autoritaria, exigiendo un trato diferente, generando temores, imponiendo respeto. Casi no existe una participación por parte de los alumnos, que tienen una actitud conformista y poco crítica ya que se encuentran ante un lenguaje nuevo y conocimientos nuevos, desarrollan una actitud temerosa e insegura.”

“Es verdad que algunos profesores (no todos por suerte) transmiten su propia superioridad y llevan a cabo una segregación social extrema, incluso, y es donde uno más patente lo ve, en la relación alumno-profesor, teniendo que sufrir, los primeros, por ejemplo, ser interrumpidos en medio de una clase, ignorado, o burlado por el profesor debiendo adoptar frente a esta situación una actitud sumisa y de respeto.”

Desde el punto de vista de algunos estudiantes, estas pautas jerárquicas son funcionales para la actividad profesional futura.



"...en la Facultad se va mentando una organización jerárquica y una forma de relación que luego se extiende a todas las áreas en que nos insertamos al salir de ella."

"Es una verdad insoslayable que los profesores en general, y no solamente los de derecho, moldean la manera en que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales."

"...el sistema se mantiene indefectiblemente sin variaciones: en la Facultad se va mentando una organización jerárquica y una forma de relación que luego se extiende a todas las áreas en que nos insertamos al salir de ella."

Algunos consideran que no todo depende del profesor y, a pesar de coincidir en la existencia de relaciones jerárquicas, matizan sus apreciaciones.

"...[*la relación*]... entre alumnos y profesores, no se puede generalizar. A lo largo de la carrera es posible generar algún vínculo con un profesor, pero depende de la actitud del alumno y la persona del docente, que esto sea "fructífero y satisfactorio"; o "degradante". Hay docentes que dan espacios para una mejor relación con los estudiantes y otros guardan muy bien las distancias. Alumnos que tienen un sincero interés en la persona del profesor y la materia, y otros estudiantes que buscan únicamente obtener una ventaja o beneficio para aprobar la materia haciéndose conocido del profesor. Es una cuestión de actitud."

Es interesante observar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes se expresan en tercera persona, como si ellos no estuvieran involucrados en la situación.

#### *b. Las relaciones entre alumnos son básicamente instrumentales.*

Para comprender, en alguna medida, porqué las relaciones entre pares se caracterizan por el predominio de elementos instrumentales y no expresivos, como sería de esperar, no sólo hay que pensar en las reglas de conducta vigentes en al Facultad. También hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las actividades. Se trata de una carrera cuya matrícula es de aproximadamente 20.000 alumnos, distribuidos en diferentes grupos y horarios, y que tiene, entre otras cosas, un régimen laxo en lo que se refiere a requisitos para regularizar las materias<sup>10</sup>. Todo

<sup>10</sup> Los correspondientes al plan que se analiza se reducen a la aprobación de dos exámenes parciales con un puntaje de cuatro o superior y la asistencia a clase no es obligatoria. En el régimen de enseñanza correspondiente al nuevo plan de estudio, se aumentaron las exigencias formales.

esto limita la posibilidad que tienen los alumnos de conocerse, mantener contactos más o menos estables y duraderos, en suma, establecer vínculos de amistad y compañerismo. Estas condiciones, unidas a un tipo de orden social jerárquico, contribuyen al desarrollo de actitudes individualistas entre los estudiantes.

“...me di cuenta de que la cultura del individualismo se ha adjudicado como propia, pensar y actuar para uno mismo es común en nuestra Facultad, a nadie le interesa lo que sucede a quien está a su lado. Es muy difícil crear fuertes vínculos y sí estoy de acuerdo con Duncan Kennedy en que uno aprende la desconfianza.”

Se advierte que, con alguna frecuencia, los estudiantes consideran que este particular tipo de relaciones que establecen con sus pares es, en alguna medida, un reflejo de lo que serán sus relaciones con los colegas en el futuro. Algunas afirmaciones al respecto dan cuenta, a la vez, de las representaciones que estos alumnos avanzados en la carrera tienen del campo profesional, un dato no menor, ya que actúa como un mecanismo de reproducción de las condiciones de funcionamiento de dicho campo.

“...internalizamos el comportamiento típico de un abogado, lo cual nos distingue de los estudiantes de otras carreras. Aprendemos a la vez camaradería y desconfianza.”

La idea de competencia entre compañeros, presente en el texto de Kennedy, no parece impresionar demasiado a los alumnos, ya que las referencias a este tema no son abundantes en el material analizado. Algunos advierten una cierta competitividad entre compañeros, aunque entienden, en general, que las condiciones en que se desarrollan las actividades y las prácticas vigentes, sobre todo en lo que respecta a la evaluación, no favorecen la competencia, entre otras cosas, porque los compañeros no pueden compararse entre sí; la cantidad de alumnos es tan grande que ni siquiera tienen la posibilidad de conocerse. Por otra parte, entienden que lo importante, para la mayoría, es recibirse lo antes posible, sin importar demasiado con qué notas. Este grupo de alumnos no parece demasiado interesado en ubicarse en un rango de excelencia.

Otra postura está representada por los que atribuyen al sistema de evaluación la responsabilidad por el excesivo individualismo reinante en la Facultad. En este sentido nos pareció interesante el siguiente testimonio:

“En cuanto al ranking, veo que en nuestra Facultad tiene una vigencia indiscutida, principalmente se refleja en las notas, esto genera una gran competencia entre los alumnos, que considero es perjudicial para la gran mayoría, y para el sistema en general, no importa como o con quien se logren, nada debe ser obstáculo para lograr la mayor calificación posible, este ranking lejos de ser atenuado por los docentes es potenciado de forma directa, en cuestiones como alguna especie de consideración a la hora de rendir el final o de forma indirecta, la cual considero la más perjudicial, con las diferencias de criterio que existen incluso entre los docentes de una misma cátedra, y lo que es peor la incidencia de su “estado de ánimo” en la calificación de alumno. Todo esto va generando y ampliando las desigualdades entre los estudiantes los que no sólo acentúa las diferencias y el ranking sino que va generando recelos entre los estudiantes que por un lado potencia el individualismo salvaje, en el que es tan bueno que me vaya bien a mí como que le vaya mal a otro. Además el estudiante va asimilando todo esto como normal y por lo tanto se prepara para enfrentarse a estas mismas escalas cuando salga a la calle, y lo grave de todo este es que de esta forma el sistema se va retroalimentando y auto corrompiendo de manera cíclica.”

*c. Se estimula la mediocridad.*

Aunque las referencias a esta cuestión son más bien excepcionales, nos parece importante señalarlas. Un grupo minoritario de alumnos considera que las prácticas institucionales (pedagógicas, de evaluación, de control de la actividad académica, etc.) favorecen la mediocridad.

“El hecho de que no se incentiva la participación ni la reflexión, y que los alumnos tratan de no comprometerse demasiado, ni contrariar al profesor, por miedo a que se enfrenten ideas y eso perjudique la finalidad más inmediata que es recibirse y aprobar las materias.”

Desde su punto de vista, la masividad del alumnado es un condicionante fuerte en ese sentido, pero no es la única causa. También aportan en esa dirección la falta de control sobre la actividad de los profesores (asistencia, preparación de clases, etc.) y los criterios que se utilizan para la selección del personal docente y la renovación de sus designaciones. Los alumnos entienden que si hubiera un cierto control de gestión las cosas podrían cambiar, pero colocan el mayor peso en la necesidad de reducir el número de alumnos y aumentar los niveles de exigencia para regularizar las materias.

Ciertas prácticas de los alumnos, que se ven facilitadas por las condiciones estructurales de la carrera, van en la misma dirección, entre otras, elegir a los 'profesores fáciles' para cursar las materias. Algunos estudiantes consideran que la evaluación, tal como se da en la carrera no alienta la emulación y la superación, que sería necesario poder diferenciar a los buenos alumnos.

"...sí, coincido en que muchas veces, el sistema de evaluación genera un "ranking de roles". No obstante no coincido, con el autor[Duncan Kennedy], ya que para mí no está mal, creo que es el único modo de que el profesor sepa que sabes, hasta incluso me parece bueno que se recompense con buenas notas e incentivos a quienes se esfuerzan más y tienen mejores rendimientos."

"En gran medida las notas son vividas como arbitrarias sin tener en cuenta el esfuerzo y el trabajo realizado y sería necesario y justo generar una jerarquía de alumnos buenos, mejores y malos, para conocer las fallas del sistema educativo y poder modificarlas."

La minoría que se manifiesta a favor de la selección académica y el aumento de las exigencias, tanto a alumnos como a profesores, tiene la impresión de que la mediocridad del foro local, y nacional, tiene mucho que ver con la forma en que los abogados son socializados durante su paso por la Facultad. Pero son muy pocos los alumnos que asocian ambas realidades.

*d. La adaptación a las reglas de juego, algo más que una estrategia de supervivencia.*

Reconocer las reglas de la conducta considerada legítima en la institución, y actuar conforme a ellas son, según Bernstein, procesos propios de la incorporación exitosa a una agencia educativa. Por lo tanto, es de esperar que los alumnos que se encuentran más avanzados en la carrera cumplan ambas condiciones.

El contenido de la producción textual de los alumnos, fuente de nuestros datos, nos permite inferir que predomina en ellos una actitud conformista, que los lleva a aceptar las reglas de juego de la institución como una estrategia de supervivencia y una forma de lograr sus objetivos con economía de esfuerzo y corriendo el menor riesgo posible. Según sus propias expresiones, esta actitud se traduce en conductas como la siguiente:

“...tratando de intervenir lo menos posible para no decir algo que pueda desagradarle [al profesor]. Se trata en lo posible ver qué le gusta o disgusta para poder participar dependiendo de las ganas del profesor a escuchar que muchas veces corta las palabras y sigue con otro tema”.

“Por qué se identifica dicho profesor con el adjetivo de “bueno”? Si tenemos en cuenta que el objetivo de TODOS los alumnos (creo que no hay divergencias en este punto) es aprobar exámenes parciales y finales con el menor esfuerzo y grado de riesgo posible, se entiende que no se considere importante a esta altura el cuestionarse nada que vaya más allá de estos objetivos tan concretos y urgentes.”

Pero la adaptación a las reglas de juego tiene otras derivaciones, de más largo alcance. Va moldeando la forma de actuar de los alumnos de modo tal que, según sus propias expresiones, llega un punto en que ellos mismos se asombran por la forma en que se comportan y reaccionan frente a ciertas cuestiones y frente a los demás.

“...uno empieza a adecuar su manera de hablar, de actuar frente a distintas situaciones, y de pensar; poco a poco se va metiendo en la manera de ser y en la personalidad del estudiante y se hace imperceptible para uno, y demasiado notorio para el resto que no tiene que ver con el derecho, ‘ya te salió la abogada de adentro’ te dicen.”

“...es que no sólo los profesionales abogados, sino los mismos estudiantes, preservan un estatus de esta profesión, que hace cambiar la forma de vestir o hablar u opinar. Desde los profesores hasta los alumnos, llevan un estilo y tienen un discurso que los diferencia. En la práctica, las diferencias saltan a la vista con la simple comparación de los estudiantes de la Facultad de Derecho con los de otras Facultades (por ejemplo Agronomía, Filosofía y Humanidades...)”

“Personalmente no he cambiado ni mi estilo de vida, ni el modo de vestirme, ni de hablar. Pero debo reconocer que en la mayoría de los casos es así; se ven muchas mujeres que más que estudiantes parecen modelos, o varones que sin siquiera tener segundo año aprobado, hablan como si ya fueran abogados, con un tecnicismo a veces hasta ridículo.”

“...la forma de vestirse de hablar hasta las opiniones y las emociones es muy de nuestra carrera, creo que son todos iguales, que tienen que ser de determinada manera los abogados, hasta el punto que cuando un abogado es diferente, que en

realidad porque no se viste de traje por ejemplo, uno lo mira diferente, y no se imagina un abogado así, creo que es el prejuicio que hay y cómo la Facultad influye en eso, creo que hay códigos que se manejan entre estudiantes, profesores, y abogados que aunque no esté reglamentado, tácitamente todos lo obedecen.”

Naturalmente, no todos los estudiantes aceptan que la Facultad los ‘moldea’ de esta forma, pero la opinión mayoritaria coincide, en líneas generales, con las opiniones transcritas en los párrafos anteriores.

*e. El ideal de justicia, un tema ausente del discurso del estudiante.*

Unos pocos estudiantes (ocho solamente) hacen alusión al ideal de justicia como una motivación fundamental para seguir la carrera. Y quienes tuvieron esa motivación, confiesan que paulatinamente la fueron perdiendo, precisamente, por acción de la propia Facultad.

“A medida que avanzamos en la carrera nos endurecemos, nos volvemos más materialistas, especuladores, y así, al preocuparnos por nuestro éxito personal nos olvidamos de aquella meta que alguna vez tuvimos de contribuir al éxito personal, al progreso de nuestra comunidad, y más aún de hacerlo desinteresadamente.”

Es notable la ausencia del tema de la justicia, es más, ni siquiera la palabra figura en discurso de los alumnos. En los textos analizados se la menciona no más de cuatro o cinco veces.

Se advierte que, si bien algunos estudiantes ingresan a la carrera de abogacía con determinados ideales respecto de la función de servicio que pueden cumplir en la sociedad, esto se pierde paulatinamente a medida que avanzan en sus estudios, y toma preeminencia la idea del abogado como un sujeto que puede ejercer poder y que está inevitablemente ligado al poder, y de la profesión como una vía para posicionarse socialmente (que tampoco estuvo ausente en el momento del ingreso, según afirma un porcentaje importante de estudiantes).

Como veremos en el punto que sigue, en el discurso dominante la ley es la que adquiere preeminencia, no la justicia. Pareciera que la ley tiene una realidad propia, se trata de una suerte de reificación de la norma que impide ver su carácter de construcción humana, ligada a un contexto sociocultural, político y económico determinado, y que adquiere sentido dentro de ese contexto. Obviamente, tampoco cuentan las condiciones de su aplicación.

#### 4. Aspectos más relevantes del orden instrumental

En un trabajo anterior (LISTA y BRÍGIDO, 2002) dábamos cuenta de la existencia de un modelo jurídico dominante en la carrera de abogacía, de sus características y de su indiscutible preeminencia. Llamados a reflexionar sobre esta cuestión, los estudiantes afirman haber descubierto este hecho recién ahora, cuando el discurso inevitablemente crítico de la sociología les ayudó a caer en la cuenta de ello. Nos parece importante destacar aquí tres aspectos sobresalientes de las opiniones de los alumnos, todos muy relacionados entre sí: la importancia que asignan a la 'enseñanza práctica', su visión sobre los contenidos de la enseñanza y las críticas al sistema de evaluación. El material disponible sobre este punto es muy rico (por lo que dice y por lo que no dice el discurso de los alumnos) y amerita un análisis que requeriría más espacio del que disponemos para este artículo. Por ello nos limitaremos a exponer una síntesis de las opiniones que, desde nuestro punto de vista, son las más significativas.

La referencia a la falta de enseñanza práctica es el único tema abordado en sus escritos por todos los alumnos que participaron en la experiencia<sup>11</sup>. Cuando dicen 'salimos sin saber nada', están pensando, por lo general, en que desconocen el '*know how*' de la profesión y la idea predominante es que esto debe ser proporcionado por la Facultad.

"Es innegable que salimos incapacitados para ejercer la profesión, no sabemos siquiera redactar un escrito simple, lo que es natural ya que nunca nos familiarizamos con los mismos. Esto crea dependencia jerárquica de los "viejos" en la profesión, que una vez que ganemos su confianza o verifiquemos algo, nos develarán los "secretos" de la profesión."

"...se enseñan muchas técnicas y formas jurídicas (instrumentales), lo cual considero que está bien, ya que es fundamental saberlos para el ejercicio de la profesión, pero creo que muchas veces se olvidan de enseñar cómo aplicarlas constantemente, y de que muchos casos tienen relación entre sí, que no son compartimentos estancos. Insisto en que nos falta práctica".

<sup>11</sup> El plan de estudio de la carrera que se analiza, anterior al que comenzó a implementarse a partir del año 2000, no contempla actividades orientadas a la formación para la práctica profesional. El nuevo plan incorpora esta modalidad de manera explícita, a través de talleres.

“...convengamos que nuestra Facultad ignora permanentemente la necesidad de que los estudiantes tengamos alguna idea de lo que es el derecho y su práctica fuera de las aulas, lo cual nos obliga a lanzarnos al ruedo sin la menor idea de lo que se trata.”

Con relación a este tema, es importante recordar que los docentes manifestaron en su oportunidad, que a la práctica se la adquiere ‘caminando los tribunales’, cuando hay que enfrentar los problemas concretos. Evidentemente, hay aquí una diferencia de expectativas y de concepción que no ayuda a resolver lo que para los alumnos es un verdadero problema, sobre todo si tenemos en cuenta que quienes deciden lo que se enseña (o se deja de enseñar) son los docentes.

En lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, hemos observado varias cuestiones que nos parecen relevantes, algunas de ellas están asociadas, más a la forma de la transmisión que al contenido, y por ende, podrían formar parte del orden expresivo y no del instrumental. La existencia de un modelo jurídico dominante no aparece tan claramente en las expresiones de los alumnos.

*a) La percepción de que la norma jurídica ocupa un lugar central en la enseñanza que reciben.*

Las materias ‘principales’ en la carrera son las que remiten permanentemente a ella; el resto de las asignaturas es ‘marginal’, o sirven de ‘complemento’, en el mejor de los casos. A la norma hay que conocerla (memorizarla si es posible), sin cuestionamiento ni crítica alguna. Algunos asocian este hecho con la existencia de un modelo dominante, pero esto parece más una reflexión provocada por la situación experimental de la que estaban participando sin saberlo, o del contacto con un discurso diferente como es el de la sociología (al que se accede tardíamente en la carrera pues la materia se dicta para alumnos de los últimos cursos), que producto de una idea personal que fueron construyendo paulatinamente a medida que avanzaban en sus estudios.

*b) La preeminencia de la norma va acompañada con una enseñanza centrada en el profesor, de corte netamente tradicional, y una actitud pasiva del alumno.*

En este sentido, varios estudiantes consideran que los profesores no son los únicos responsables por esto, sino que ellos son cómpli-



ces de la situación porque resulta 'cómodo' no participar. Las siguientes opiniones resumen, en alguna medida, el tono general de lo que manifiestan los alumnos:

"...aprendemos las normas y su sistema con una actitud pasiva, aún cuando la realidad nos genere múltiples cuestionamientos. ... hay una tendencia a no debatir, a no problematizar, a aceptar las cosas por dadas porque resultan de un "razonamiento jurídico" muchas veces sistemático. Cómo se explica, sino, que la mayoría de los profesores de materias como Derecho Penal ..., Internacional Público, Constitucional, Laboral -por nombrar algunas-, se limiten a repetir lo que los libros, con algún que otro aditamento, sin dar lugar al debate, aún cuando su necesidad resulta obvia? En la generalidad de los casos, los estudiantes aceptamos por inercia o por complicidad, este tipo de enseñanza, principalmente, creo, porque sabemos que en el final se pregunta el contenido del programa y los debates, aunque puedan resultar más fructíferos, quitan el escaso tiempo que tienen los docentes para desarrollar toda la materia. Otras veces se lo hace más deliberadamente, quizás como estrategia de negación, para seguir evitando confirmar la sospecha de que nuestro sistema jurídico no es perfecto, y que lejos está de serlo."

"Otra cosa que creo que también sucede es el conservadurismo en la forma de enseñar el derecho, son las típicas clases magistrales en donde no hay participación por parte de los alumnos. Se enseña muchas normas, como aisladas y desconectadas unas con otras y no se baja a la realidad, dando otras formas de resolución a los conflictos. Sólo la fría letra de la ley, por más que se llegue a resultados injustos.

"Hace falta una Facultad a la altura de las circunstancias que vive el país, que no forme conocedores de leyes sino personas capaces de ubicarse en un tiempo y espacio, porque solo conociendo la realidad podemos modificarla. En la mayoría de los cursos sólo se estudian normas aisladas, sin entrar en consideraciones acerca de cuál es la realidad que tiene que regular ni los resultados que surgen de la aplicación de esas normas."

"...los conocimientos que transmiten los profesores son para los alumnos una especie de dogma, que no se discute, que es lo que hay que desarrollar para que nuestro discurso esté bien, pero acá creo, que la falla es de nosotros..."

c) *La evaluación, considerada necesaria e inevitable por muchos estudiantes, es objeto de múltiples críticas dirigidas a la forma en que ella se practica.*

Ya hemos aludido a ellas al referirnos al orden expresivo. Se objetiva, básicamente, el hecho de que no cumple la función que, a su criterio, debiera cumplir; es un requisito formal, muchas veces cumplido en un marco de gran arbitrariedad, que no le sirve ni al profesor ni al alumno.

“... la forma de evaluar al estudiante debería asumir un poco más de compromiso brindándole no solamente una mera nota o calificación sino también un seguimiento constante y detallado sobre el progreso del alumno en el aprendizaje de los contenidos. de todas maneras, y si bien esto sería deseable para cualquiera de nosotros, no hay que perder de vista que sería un trabajo casi imposible en una Universidad masiva y pública, como es nuestra UNC.”  
“A la Facultad no le interesa por qué los otros alumnos no obtuvieron buenas calificaciones, si la enseñanza es correcta, si el porcentaje de los aplazados es el normal, no hay un seguimiento no sólo de los alumnos sino también de los profesores.”

*[la evaluación]* Es un tema digno de investigación, pero solamente aquel día en que no me encuentre acuciada por la urgencia de parciales y finales, momento que llegará, por supuesto, el día que abandone el papel de alumna y que seguramente ya no me encuentre tan preocupada por la forma en que me evalúan los docentes, porque al menos temporalmente, el “suplicio” de rendir exámenes bajo el actual sistema se habrá terminado. Supongo que esto debe pasar en la mayoría de los casos, porque es una verdad absoluta que los docentes que hoy nos evalúan, y sin embargo, llegado el momento, siguen eligiendo ser parte del sistema que detractaron como alumnos. Esto no debe ser una casualidad.”

Lamentablemente, no es posible avanzar más en el tema de la evaluación que, como dice el testimonio anterior, es digno de ser investigado; y sería muy importante hacerlo por las implicaciones que una investigación de este tipo podría tener para la enseñanza. Debemos convenir en que el problema de la evaluación no es exclusivo de las carreras de abogacía, se podría decir que es *el problema* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. Conclusiones

Decíamos al comienzo que, si bien la formación técnica (parte del ‘orden instrumental’) que reciben los alumnos para su desempeño profesio-

nal presenta, desde la perspectiva de los propios actores del proceso educativo, puntos débiles en algunos aspectos, el paso por las aulas deja en ellos huellas profundas que definen de manera clara su identidad como futuros abogados. Esto es así porque el 'orden expresivo' propio de la Facultad es muy fuerte, y su acción notablemente eficaz. Desde el punto de vista teórico, cuando predomina el orden instrumental, la agencia educativa es más favorable a los exámenes y la evaluación, la cohesión de los miembros es menor (escasa importancia de la 'conciencia colectiva') y el sentimiento de pertenencia institucional se debilita. En el caso que nos ocupa, hay elementos para confirmar estas afirmaciones, aunque se observan situaciones en aparente contradicción. Es verdad que en la carrera de abogacía se privilegian formalmente los elementos propios del orden instrumental, pero se lo hace en el contexto de un orden expresivo muy fuerte, que opera de manera oculta y silenciosa sobre los actores institucionales, creando un sólido sentido de pertenencia a un grupo particular, el de los estudiantes de abogacía mientras están en la Facultad, y el de los abogados, más tarde, cuando terminan la carrera. Los estudiantes de abogacía *'saben'* que son diferentes del resto, *'se sienten'* diferentes en múltiples aspectos y *'cultivan'* la diferencia mediante conductas y rituales institucionales, que van desde el lenguaje especializado hasta la forma en que se visten, el lenguaje que usan y el modo en que se relacionan con los demás en los intercambios interpersonales. También *'saben'* que, como abogados, están llamados a cumplir un papel preponderante en la sociedad, al margen del cuestionamiento ético al que está sometida hoy la profesión, cuestionamiento del cual los estudiantes son plenamente conscientes.

La combinación de un orden instrumental orientado hacia el ejercicio del control social profesional y de un orden expresivo jerárquico no favorece —más bien, dificulta— el desarrollo de habilidades reflexivas y auto reflexivas. La enseñanza centrada en la prioridad de los textos legales, a través de la clase magistral, y la postura dogmática de muchos docentes (que se manifiesta en las clases y sobre todo en la evaluación), no resultan propicios para el desarrollo de habilidades críticas y autocríticas. El estudiante promedio de abogacía reifica y se distancia de su objeto de estudio (fundamentalmente los textos jurídicos), y no se involucra en el fenómeno jurídico del que forma parte, primero como estudiante y luego

como profesional. Esto no significa que el nivel de satisfacción con la enseñanza-evaluación y con otros rasgos institucionales sea alto. Por el contrario, de manera reiterada y consistente los estudiantes expresan desacuerdo y efectúan reclamos, pero lo hacen sin evidenciar una actitud crítica relevante y profunda. Dos aspectos resultan indicativos: el primero se refiere al modo y el segundo a la oportunidad y ámbito en el que se expresan tales demandas<sup>12</sup>. La manera típica de expresarlas es la queja en relación a aspectos institucionales que perciben como trabas para el logro de sus propósitos individuales y la satisfacción de sus intereses y esfuerzos instrumentales (especialmente en relación a los profesores, la evaluación, los trámites), pero no objetan, ni reflexionan sobre el modelo jurídico que vehiculiza el discurso pedagógico y que fundamenta el ejercicio profesional. Además, el contexto de expresión de la insatisfacción es fundamentalmente privado (fuera de clase, ante sus compañeros, etc.), lo cual es comprensible, dada la distancia jerárquica que rige en la institución. Públicamente (en la clase, en los exámenes), la actitud más sobresaliente del estudiante promedio es la aquiescencia aparente.

Cuando los estudiantes son invitados a reflexionar pública y colectivamente sobre distintos aspectos institucionales, desde una posición de autoridad (como ha sido el caso de nuestra investigación), se muestran renuentes y desconfiados, y cuando se vencen estos obstáculos, evidencian dificultades serias para superar el nivel (y la actitud) de queja. Esta falta de predisposición es muy significativa cuando, en una instancia como la que dio lugar a esta experiencia de investigación, en la que se trabajó un texto de un autor crítico (con el que coinciden en muchos aspectos), el tema de la transmisión y formación ideológica que se opera en la enseñanza jurídica está prácticamente ausente, a pesar de que dicho autor le asigna mucha importancia y es explícito al respecto. La amplia mayoría de los estudiantes obvia o ignora el tema. De los 43 trabajos analizados, solamente en 8 se aborda esta cuestión, y los juicios al respecto son, en general, coincidentes con los de Kennedy, aunque no totalmente. Esto podría ser un indicio de que estos alumnos han

<sup>12</sup> Cuando nos referimos a demandas estudiantiles aludimos a las que directamente expresan los estudiantes y que fueron obtenidas en los procesos de evaluación institucional de la carrera o a través de la aplicación de nuestros instrumentos de recolección de datos y no a las expresadas por los dirigentes estudiantiles en el ejercicio de su función política en la Facultad.

interiorizado la neutralidad ideológica que se atribuye al derecho, a los profesores y a las carreras universitarias en general. Otro indicador, ya analizado, es la ausencia de reflexión sobre la base valorativa del derecho y las consecuencias éticas de las prácticas que funda.

Esto que afirmamos, no significa que la falta de desarrollo de habilidades y la no transmisión de conocimientos críticos sea realizada por los docentes de manera conciente, explícita y manifiesta. Como se ha expresado antes, este proceso opera sobre todo de manera incidental, más por omisión y silencio que a través de prácticas concientes y programadas. Precisamente, en la latencia del proceso reside la fuerza y eficacia de la formación que se logra. Las prácticas pedagógicas no concientes ni reflexivas son altamente auto reproductivas. Por otro lado, es preciso recordar que en su amplia mayoría los docentes también han sido socializados en un marco institucional y pedagógico de iguales o similares características.

Para los alumnos resulta claro que la Facultad prepara para 'comportarse como abogado'.

"Todo el plan académico esta orientado a borrar en el alumno todo aquello que le impida transformarse en el estereotipo de "abogado" que pretenden en el foro local que es igual, me imagino al nacional."

La idea de ser un abogado o comportarse como tal, es un concepto que no se asocia a la idoneidad profesional, ya que la mayoría de los alumnos considera que sale sin estar capacitado para desempeñarse en la profesión porque '*no sabemos nada de la profesión*'. La expresión 'comportarse como abogados' pareciera que alude más bien a posturas, formas de hablar, de vestir, de relacionarse.

Hay que destacar la relevancia que tiene el cuerpo de profesores para los alumnos. Prácticamente todos los temas que éstos abordan en sus escritos remiten al cuerpo docente, con tono crítico en algunos casos, con reconocimiento en otros, pero absolutamente todo se relaciona con ellos. Sin duda es la figura relevante en la institución, podríamos decir que es quien representa a la institución en el imaginario de los estudiantes. Para ellos, el docente es indiscutiblemente el portador de un mandato institucional, como diría Max Weber. Estamos frente a un claro ejemplo de lo que señala Bourdieu sobre el ejercicio de la 'autoridad pedagógica' y su eficacia reproductora. Varios alumnos escribieron cosas como éstas:

“...los profesores moldean la manera en que pensamos, sentimos, actuamos y actuaremos en el futuro cuando nos toque ejercer la profesión”.

“Es una verdad insoslayable que los profesores en general, y no solamente los de derecho, moldean la manera en que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales.”

“Así se va cerrando el círculo: más allá de las quejas que expresemos en nuestro recorrido universitario, hay una gran posibilidad de que una vez egresados repitamos sin variaciones el modelo en el que hemos sido ‘adoctrinados’, porque tratar de ser diferentes implica el fantasma del fracaso, y la pregunta es saber cuántas personas se arriesgarían a enfrentar a un sistema absolutamente enraizado, el que más allá de las críticas, ha probado inequívocamente servir a los intereses de los grupos dominantes, a los cuales de una forma u otra todos aspiramos conformar.”

En muchos casos hay una clara identificación de los alumnos con las reglas de la institución, una idea de que *‘las cosas deben ser así’*, es *‘natural que haya jerarquía’*, es lo que *‘corresponde a una institución educativa’*, en *‘todas las Facultades es lo mismo’*.

En lo que respecta a los elementos instrumentales del orden social de la Facultad, es decir, al contenido del discurso instruccional, se destacan dos cuestiones: por una parte, la falta de enseñanza práctica; y por otra, el cuestionamiento al sistema de evaluación y el significado que se le asigna en la institución. Si bien la mayoría de los alumnos se resiste a calificar de ‘mala’ a la enseñanza que reciben, sostiene, aunque parezca contradictorio, que la carrera no los prepara para desempeñarse en la profesión, fundamentalmente porque no los instrumenta con las herramientas necesarias para resolver los problemas concretos que deben enfrentar, desde tramitar un expediente, redactar un escrito o presentar un recurso, hasta las habilidades que requieren el trato con los clientes y con los propios colegas, y otras cuestiones bastante más complejas que ni siquiera imaginan que deberán resolver en el futuro. En lo que hace a la evaluación, consideran que los resultados no reflejan lo que el alumno sabe, y menos aún, el interés que éste tiene por la carrera y el empeño que pone en cumplir con sus obligaciones. La mayoría de ellos no cuestiona la evaluación en sí misma; son conscientes de que es algo inherente al proceso educativo. Lo que ponen en tela de juicio es la forma en que se practica en la carrera; esto, en realidad, remite al orden expresivo.

También con relación a lo instrumental, la existencia de un discurso jurídico dominante no es objeto de mucha reflexión ni de crítica entre los alumnos, lo cual da la pauta de cuán efectiva ha sido la socialización en ese discurso y revela la eficacia reproductora de la institución en lo que se refiere al modelo hegemónico. Se advierte que los términos en que los alumnos vierten sus opiniones de tono crítico al modelo jurídico dominante recuerdan a los que usa el profesor de la cátedra de sociología cuando se refiere a estos temas. Cabe preguntarse si se trata de una estrategia más de los estudiantes para responder como ellos piensan que el profesor quiere que lo hagan (los trabajos no eran anónimos), o si efectivamente son el reflejo de su postura personal frente a ese modelo. Es difícil discernir esto a partir del material empírico disponible.

## 6. Bibliografía

BERNSTEIN, Basil (1999). *Vertical and Horizontal Discourse: an essay*, "British Journal of Sociology of Education", Vol. 20, N° 2, 1999.

BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BERNSTEIN, Basil (1993 y 1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. Utilizamos tanto la primera edición como la segunda reimpresión de esta obra.

BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

BERNSTEIN, Basil (1985). *Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo*. "Revista Colombiana de Educación". N° 15, Bogotá.

BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, codes and control*. Vol. 3, "Towards a Theory of Educational Transmissions". Londres: ROUTLEDGE & KEGAN Paul, second edition. Utilizamos la edición en inglés de esta obra pues la versión en español (*Clases, códigos y control* (1988). Tomo II, Buenos Aires: Akal) presenta errores de traducción.

BERNSTEIN, Basil (1971). *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, en *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, MICHAEL F.D. YOUNG (comp.), Londres, Collier-Macmillan Publishers, pp. 47-69.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Elementos para una sociología del campo jurídico*, en *La fuerza del derecho*, P. BOURDIEU y G. TEUBNER, Bogotá, Ediciones Uniandes, pp. 156-220.

BOURDIEU, Pierre (1985). *La relación pedagógica, la autoridad pedagógica*, en *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Alain GRASS (comp.), Madrid, Narcea.

BOURDIEU, Pierre y J. C. PASSERON (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

CHERKAOUI, Mohamed (1977): *Bernstein and Durkheim: Two Theories in Educational Systems*, en "Harvard Education Review", Vol. 47, N° 4, pp. 556-564.

DURKHEIM, Emile (1992). *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

DURKHEIM, Emile (1991). *La educación moral*. Méjico: Colofón S. A.

DURKHEIM, Emile (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire Editor.  
 FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES, UNC (1999): *Autoevaluación de la Carrera de Abogacía*. Ciencia, Derecho y Sociedad, serie Estudios y Documentos Institucionales.

KENNEDY, Duncan (2001): *La educación legal como preparación para la jerarquía*, en *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho*. Christian COURTS (comp.). Buenos Aires: Eudeba. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.

LISTA, C. y BRÍGIDO, A. M. (2002): *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Ediciones.

TESSIO, Adriana (2003): *Código y reglas en el proceso de formación profesional. Experiencias académicas de los estudiantes de abogacía de la U.N.C.*" (mimeo).

WEBER, Max (1983): *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus Ediciones S. A.