



CPU-e, Revista de Investigación  
Educativa

E-ISSN: 1870-5308

[cpu@uv.mx](mailto:cpu@uv.mx)

Instituto de Investigaciones en Educación  
México

Pezzetta, Silvina

Pierre Bourdieu y Basil Bernstein: aportes para la investigación sobre las facultades de  
Derecho

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 22, enero-junio, 2016, pp. 120-150

Instituto de Investigaciones en Educación  
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283143550007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## Revista de Investigación Educativa 22

enero-junio, 2016 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### Pierre Bourdieu y Basil Bernstein: aportes para la investigación sobre las facultades de Derecho

**Dra. Silvina Pezzetta**

Investigadora asistente

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

[silvinapezzetta@gmail.com](mailto:silvinapezzetta@gmail.com)

En este trabajo presento algunos elementos de dos teorías sociológicas sobre la educación, las de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. El objetivo es aportar elementos teóricos para la investigación sobre la educación legal y, en particular, sobre las características de los profesores de Derecho. El trabajo se divide en dos secciones. En la primera se ofrece una reflexión sobre este tipo de trabajos y su lugar en el campo jurídico. En la segunda, se analizan los aportes de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein y sus posibles aplicaciones en investigaciones locales. Se hace un especial examen de *Homo Academicus*, de Bourdieu, por tratarse de una investigación sobre las características del cuerpo de profesores de la universidad francesa cuyo valor excede ampliamente el de un simple estudio de caso. Finalmente, se brinda una breve conclusión respecto de cómo abordar con nuevas herramientas discusiones recurrentes sobre la educación jurídica.

**Palabras clave:** Sociología de la educación; profesores; Bourdieu, Pierre; Bernstein, Basil.

This work exposes some aspects of the sociological theories of education from Pierre Bourdieu and Basil Bernstein. The aim is to provide theoretical instruments to conduct legal education research with a focus on faculty. This paper is divided into two sections. In the first one I present a reflective perspective about sociological research in the legal field. In the second section there is an analysis of the relevant dimensions of the theories of Bourdieu and Bernstein. A detailed focus on Bourdieu's *Homo Academicus* is made because its relevance in university research. In the conclusions I suggest how to approach to classical topics in legal education with these sociological concepts.

**Keywords:** Sociology of education; faculty; Bourdieu, Pierre; Bernstein, Basil.

**Recibido:** 23 de enero de 2015 | **Aceptado:** 23 de octubre de 2015

## Pierre Bourdieu y Basil Bernstein: aportes para la investigación sobre las facultades de Derecho

### Introducción

En este trabajo presentaré algunos de los elementos de dos teorías que tratan la educación desde un punto de vista sociológico, las de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, que forman parte del marco teórico de la investigación que desarrollo sobre los profesores de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. De forma preliminar comenzaré situando este trabajo, por medio de un proceso reflexivo, en el marco de los estudios sobre el Derecho. Luego, en la segunda sección, desplegaré aquellos aspectos de las teorías que resultan relevantes para pensar quiénes son profesores de Derecho y qué tipo de capitales poseen. En particular, intentaré mostrar cómo se podrían trasponer algunos de los hallazgos de Bourdieu, publicados en su obra *Homo Academicus* (1984), al campo universitario local. Este enfoque será complementado con la teoría de Bernstein sobre la manera en que el conocimiento, en este caso el jurídico, se transforma en conocimiento pedagógico. El objetivo general de este trabajo es ofrecer un análisis de herramientas teóricas de uso poco frecuente para abordar al Derecho desde una perspectiva externa o, como propone Bourdieu, como un campo con autonomía relativa.

### La reflexividad y los problemas de los estudios del Derecho desde el punto de vista externo

Podemos dividir en dos grandes grupos los estudios del Derecho. Por un lado, los trabajos que asumen el punto de vista interno, como los de la teoría del Derecho o los trabajos de tipo dogmático-tradicional. Por el otro, los estudios que adoptan un punto de vista externo, como los sociológicos o realistas. Los primeros son los más numerosos e implican la participación directa en el juego del Derecho, para lo que deben aceptarse sus reglas —aun cuando se las critique o pretenda cambiárselas. Sa-

las (2007), en un artículo en que se pregunta para qué sirve la metodología jurídica, explica que su función es mítico-simbólica (p. 131) y, por eso, la inadecuación, y poco éxito, de los estudios externos, puesto que no logran ese objetivo. Para graficar esta inadecuación propone esta comparación: los realistas se comportan como lo haría un actor si, en medio de su representación como Romeo, interrumpiera su actuación para decirle al público que no se angustie, que se trata sólo de una ficción y que él no es realmente Romeo sino Enrique P. Müller. Aunque es una forma graciosa de dar alguna razón de la incomodidad y poco suceso de este tipo de investigaciones, él mismo observa las molestias que causaron estos trabajos en el ámbito alemán, por ejemplo (Salas, 2001, p. 25), y que podríamos encontrar también en otros espacios. Este aspecto, entonces, muestra que el problema no es solamente interrumpir para señalar lo que todos saben sino que es decir lo que quizás no deba decirse.

La incomodidad que generan los estudios sociológicos, o que busquen analizar el fenómeno jurídico como un observador externo, también tiene su repercusión en la subjetividad de los que los llevamos adelante. Por ello, obligan al ejercicio de la reflexividad, propio de toda investigación social, solo que más imperioso en este caso por la pertenencia al mismo campo objeto de estudio. Para graficarlo con un ejemplo, se puede decir que es posible ganar o perder en un juego pero, si se busca decir algo del juego mismo, la situación se convierte en extraña. Sobre todo cuando quien lo dice es también parte, o podría serlo, del mismo campo. En suma, este rol es ambivalente: forma parte de un sector marginal del campo, no está completamente fuera, aunque tampoco juega realmente. Bourdieu (1984) refiere a este problema, cuando analiza su propio rol al investigar el campo universitario francés, en estos términos:

Es sabido que los grupos no quieren para nada a aquellos que “se van de lengua”... Los mismos que no dejarían de saludar como “valiente” o “lúcido” el trabajo de objetivación si se aplicara a grupos ajenos o adversos, sospecharán de los determinantes de la lucidez especial reivindicada por el analista de su propio grupo. El aprendiz de hechicero que se arriesga en interesarse en la hechicería nativa y en sus fetiches, en lugar de ir a buscar bajo lejanos trópicos los tranquilizadores sortilegios de una magia exótica, debe estar preparado para ver cómo se vuelve contra él la violencia que ha desencadenado. (p. 15)

A las sospechas que pesan sobre quienes intentamos trabajar de esta forma, sumado al hecho de que estos estudios no son los más frecuentes, debe sumarse aún otro obstáculo. Éste está constituido por la característica central del Derecho en tanto práctica social que provee de resoluciones autoritativas, y presuntamente definitivas, a algu-

nos conflictos importantes. Este aspecto es esencial para entender por qué estos estudios externos parecen, cuanto menos, irrelevantes. La representación dominante del Derecho sostiene que los problemas se pueden contrastar con un conjunto de normas entre las que siempre se podrían encontrar algunas para resolverlo —o, si esto no es posible, negar entonces su “juridicidad”—. Luego, las preguntas sobre lo que sucede en la práctica, la distancia entre ésta y la letra de la ley, los orígenes de la ley, sus efectos, la manera en que se enseña o la forma de producción del conocimiento jurídico, no parecen útiles. ¿Cuál sería la aplicación de un conocimiento de este tipo? ¿Para quién escribimos? ¿Desde qué posición?

Lo descrito, la incomodidad y hasta la falta de pertinencia de este tipo de estudios externos sobre el Derecho, representa uno de los tres niveles de la reflexividad a los que refiere Guber (2004). El concepto de reflexividad, y sus niveles, se puede rastrear en la teoría del fundador de la etnometodología, Harold Garfinkel. Para este autor:

el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas como sugería Talcott Parsons, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Normas, reglas y estructuras no vienen de un mundo significativo exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido. (Guber, 2004, p. 17)

Esta teoría, y las reflexiones epistemológicas de su autor y continuadores, se muestran opuestas tanto al positivismo como al naturalismo en tanto portadores de cierto grado de ingenuidad en su concepto del conocimiento científico como completamente distinto del conocimiento de sentido común. Los etnometodólogos, en cambio, resaltaron que los científicos sociales también actúan reflexivamente, sólo que son conscientes, o deberían, del papel que juega esto en sus re-construcciones de la realidad. En un primer nivel, entonces, la reflexividad en ciencias sociales, si se acepta esta línea, será la que implica la consciencia del investigador de su pertenencia a un determinado grupo social, a un género, una etnia y una orientación política. Un segundo nivel será el que inauguró Bourdieu, y que en este trabajo adquiere una especial relevancia de acuerdo con lo ya señalado sobre los dos tipos de estudios del Derecho, y al que se hizo referencia en este mismo apartado, el del lugar que se ocupa en el campo de producción académica de que se trata. Sobre este nivel, Bourdieu y Wacquant (2008) han dicho:

objetivar el punto de vista objetivador del sociólogo es algo que se lleva a cabo con mucha frecuencia, pero de una manera notablemente superficial, aunque aparentemente radical. Cuando decimos: “el sociólogo está inscrito en un contexto histórico”, generalmente queremos decir el “sociólogo burgués” y lo dejamos ahí. Pero la objetivación de cualquier productor cultural exige más que señalar —y deplorar— el propio trasfondo y ubicación, la propia “raza” o género sexual. No se debe olvidar objetivar la propia posición en el universo de la producción cultural, en este caso el campo científico o académico. (p. 114)

Por último, Bourdieu también propone un tercer nivel, como señala Guber (2004). Éste es el de la vigilancia del teoricismo o epistemocentrismo o, en otras palabras, la atención debida a no olvidar que el mundo no es un espectáculo al que se asiste sino el resultado de las operaciones teóricas de construcción de los datos. En el trabajo que aquí presento, adopto el modelo de tres niveles de reflexividad y, de manera muy particular, pienso que es necesario mantener la atención sobre el segundo y el tercero.

## Decisiones teórico-metodológicas para desarrollar una investigación sobre los profesores de Derecho

Ahora bien, si la reflexividad y la vigilancia epistemológica son parte de toda investigación social que pretenda dejar de lado simplismos anacrónicos en términos de la búsqueda de objetividad, todavía queda referirse a un aspecto importante de este trabajo: la investigación empírica de la que forma parte y el proceso de selección, y de descarte, de teorías sociológicas de la educación. Como señala Alexander (2009), las teorías dependen de las tradiciones, es decir, responden, al menos en parte, a cuestiones no estrictamente racionales. En tal sentido, cuestiones tales como la socialización de los investigadores en determinados campos, en los que algunos autores o teorías tengan fuerza dominante, por ejemplo, ejercen influencia a la hora de marcar líneas de investigación. Esta cuestión no significa, no obstante, que no exista un proceso de reflexión y análisis de las teorías que compondrán un marco teórico; pero es importante notarla para no obviar estos factores en el análisis de las investigaciones. En la investigación que origina este artículo, la opción por la sociología de la educación responde, al menos en gran parte, al entendimiento de que es esta disciplina, y no la pedagogía, por ejemplo, la que serviría para sostener los objetivos de conocer, describir, interpretar y, hasta donde sea posible, intentar una explicación de la educación

jurídica universitaria. Por tratarse de un tema marginal en el campo de producción de los conocimientos sobre el Derecho, tanto en el sentido explicado como también en relación con las formas poco académicas de los escritos más usuales al respecto, la constitución de un trabajo sobre un campo del que se formaba parte,<sup>1</sup> requería de un instrumental teórico específico que, a la vez, garantizara un cierto grado de objetividad. En las primeras lecturas sobre el tema, un trabajo de Duncan Kennedy, *La educación legal como preparación para la jerarquía* (1982), ejerció una poderosa atracción por sus argumentos. Pero pronto fue visible que éste era más bien un ensayo crítico de la educación legal que, aunque rico, no permitía articular una investigación que siguiera los requerimientos propios de las ciencias sociales (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005). A partir de una serie de lecturas para la confección del estado del arte, entonces, el trabajo de dos autores argentinos, Carlos Lista y Ana María Brígido, sobre la forma en que se socializa a los estudiantes de abogacía en la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, me permitió acceder a la teoría de Basil Bernstein.

La teoría de Bernstein, y sus paralelos con la obra de Bourdieu sobre educación, resultaron atractivos por la síntesis entre dicotomías clásicas de la sociología que afectan, además, a la sociología de la educación. Tanto la obra del primero, que intenta superar la dicotomía micro/macro, como la de Bourdieu, que se propone superar, entre otras, la antinomia subjetivismo/objetivismo, resultaron atractivas para el trabajo. La

---

1. Este artículo se enmarca en un trabajo de campo sobre la educación legal que tiene lugar en la facultad de Derecho de la UNR. El trabajo utiliza el método de caso y es la continuación, con diferencias, de un trabajo de caso realizado en la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) que llevaron adelante Carlos Lista y Ana María Brígido. En un primer estadio, la investigación se centró en lo que sucede en las aulas, utilizando los conceptos de Bernstein que, se entendió, eran aptos para comprender este nivel micro y su relación con el nivel macro. Propuestas como la interaccionista o la etnometodológica fueron dejadas de lado, precisamente, por su comprensión individualista del orden, en el primer caso, y por su falta de elementos para combinar niveles, en el segundo. Los presupuestos, siguiendo a Alexander (2009), no pueden ser testeados, adquiriendo carácter axiomático. Por eso, la utilización de las teorías de Bernstein y Bourdieu responde a la aceptación, en primer lugar, de unos presupuestos que se consideran más apropiados; pero, además, por estimarlos más útiles para aprehender dimensiones de la realidad que otras dejan fuera. En particular, como Bernstein señala, las teorías de la reproducción, entre otras, señalan el peso de las ideologías en las aulas pero son incapaces de dar cuenta de lo que sucede en ellas y de cómo se transforma el conocimiento en discurso pedagógico. En esta etapa de la investigación, centrada en los docentes, la teoría de los campos de Bourdieu, pareció más apropiada para captar la dinámica del campo constituido por la facultad de Derecho y sus relaciones con otros campos, en especial, el del poder.



presentación de Bernstein y Bourdieu como autores de síntesis, además de como autores con nexos teóricos compatibles y explotables conjuntamente en investigaciones empíricas, implica entender que otras corrientes se presentan con un carácter menos comprensivo de las dimensiones dicotómicas mencionadas. Brígido (2006) explica que existen dos grandes discusiones en sociología, una referida a los fundamentos del orden social y otra respecto de la relación entre individuo y sociedad, que pueden ser traducidas en los pares consensualismo/conflictivismo y subjetivismo/objetivismo. A su vez, éstas dieron origen a una tercera dicotomía de tipo metodológica: holismo/individualismo. Estas discusiones teóricas, o presuposiciones como las denomina Alexander (2009), marcan los caminos de la sociología de la educación. De las diversas corrientes que Brígido (2006) describe, el funcionalismo tradicional y sus herederos responden al punto de vista consensualista y objetivista, por ejemplo. En contestación a esta perspectiva, el marxismo en sociología de la educación, con representantes como Bowles y Gintis, Giroux, Apple y Willis, se interesarán por la reproducción de las condiciones sociales desde una perspectiva del conflicto de clases subyacente a las relaciones sociales, así como de las posibilidades de la resistencia en el caso del último autor mencionado. El interaccionismo simbólico también ha ejercido su influencia en el marco de la investigación en educación, poniendo el acento en el aspecto micro —tanto en cuanto nivel de análisis pero, sobre todo, como presupuesto teórico—. La educación es considerada un intercambio de gestos simbólicos que se observa desde el presupuesto individualista, esto es, desde los individuos construyendo la realidad por medio de elecciones “aquí y ahora”. No es posible ignorar tampoco a la etnometodología y la “New Directions Sociology of Education”, que representan dos corrientes de la sociología de la educación con su peso; incluso más, a Bernstein se le ha considerado parte de la última aunque él mismo lo ha negado. A pesar de la cantidad de corrientes, o escuelas, que se aplican al estudio de la socialización formal, las propuestas de Bourdieu y Bernstein parecen las más adecuadas por permitir integrar distintos aspectos del proceso de socialización formal y sus relaciones con los niveles macro estructurales. Por último, es importante mencionar lo que señala Krottsch (2001, p. 55) respecto de la falta de posturas o corrientes bien definidas que se aboquen al estudio de la educación superior, que sí se observan en las investigaciones de otros niveles educativos. A este panorama “blando” respecto de las investigaciones sobre la educación superior, hay que agregar que están atravesadas por el abordaje de distintas disciplinas y por la tensión entre investigaciones académicas e investigaciones realizadas desde distintos estamentos de gestión del sistema u organismos internacionales.



Sin embargo, como el mismo autor explica, hay tres autores que dejaron un legado importante para pensar este complejo objeto: Durkheim, Bourdieu y Clark. De estos tres autores, Bourdieu es el más apropiado para los objetivos planteados en mi trabajo. Clark, a pesar de la enorme influencia que ha tenido en América del Sur, ofrece una visión internista que no me ha parecido lo suficientemente apta para entender la dinámica de poder en el campo jurídico. En los siguientes apartados, entonces, ofreceré un recorrido por las teorías de Bourdieu y Bernstein, mientras establezco conexiones con las particularidades del caso estudiado.

## La teoría de Bourdieu: campos, capitales y Derecho

La extensa obra de Bourdieu incluye los temas más diversos, desde la sociedad argentina, abordada etnográficamente, pasando por sus trabajos consagratorios sobre la educación en Francia, hasta su investigación sobre el gusto y los consumos culturales. Éstos son prueba de una curiosidad y creatividad avasallantes. En su carrera, además del interés por un conjunto de cuestiones heterogéneas, se observa un incesante ánimo de superar las dicotomías o antinomias propias de la sociología a la vez que un marcado esfuerzo por desarrollar a un tiempo la teoría y la investigación empírica. Dedicó igualmente grandes esfuerzos a dar pautas metodológicas, en consonancia con su idea de que no debe haber “teoría sin investigación, ni investigación sin teoría”. A pesar de la variedad de cuestiones que estudió, el campo jurídico no fue objeto de mayor esfuerzo. Sin dudas lo más destacado al respecto es su escrito *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Éste formó parte de la compilación *Poder, derecho y ciencias sociales* (2001), en la que se reúnen algunos trabajos útiles para quienes están interesados en el campo jurídico. Otro texto específico es la publicación de una exposición oral, *Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva* (1991).

Quizá sea la ausencia de una cantidad considerable de trabajos sobre el campo del Derecho lo que explique la baja incidencia de su teoría en la sociología jurídica, al menos en países como Argentina.<sup>2</sup> Pero además, también podría deberse a la com-

---

2. En general, los estudios socio-jurídicos son menos abundantes que los de otro tipo en la región de América Latina. No obstante, existe un grupo de investigadores con intereses especialmente fuertes en lo que se denominan estudios de “Derecho y Sociedad” que, entre otros autores y perspectivas, siguen las ideas de Pierre Bourdieu. En este grupo sobresalen los colombianos Mauricio García Villegas y César Rodríguez Garavito (2011), que trabajan intensamente para fomentar la consolidación

plejidad de su obra, que requiere de algunos conocimientos previos de las teorías sociológicas de las que se nutrió, así como de su elección de temas aparentemente poco importantes, como el gusto, y la supuesta dispersión de su obra. Wacquant (1990, pp. 677-689), uno de sus discípulos más conocidos, dice respecto de la obra de Bourdieu que el hilo conductor de ésta es su objetivo: entender y combatir el mecanismo de la dominación simbólica. Si esto es así, entonces el Derecho, como forma por excelencia del poder simbólico legítimo, es un campo privilegiado para observar los mecanismos sutiles y directos que contribuyen a la reproducción social.

Tal como Bourdieu (2001) expresa en *La fuerza del Derecho...*, es necesario entender al Derecho como un campo y tomar a la ciencia jurídica como parte del mismo para poder hacer una verdadera ciencia jurídica (p. 154). Esa es la tarea que desarrolla cuando separa las posiciones sobre el Derecho en formalistas e instrumentalistas o, en otras palabras, en la postura que considera al Derecho un producto independiente y autónomo respecto de la sociedad de que se trate, o, por el contrario, como un mero producto de las luchas sociales. Ambas posiciones son insuficientes para entender que se trata de un campo con una autonomía relativa, como todos los otros, en el que existen posiciones dominantes y dominadas según el volumen de capital que posean. En todos los campos existe una lucha por el capital en juego, en el caso del Derecho, el capital es *el derecho a decir qué es lo que dice el derecho*. El campo jurídico, además, debe estudiarse en su relación con los otros campos, en particular el del poder, para poder entender su contribución a la estructura del espacio social.

Es común tratar la obra de Bourdieu a partir de la explicitación de sus conceptos teóricos centrales: campo, espacio social, capital, sentido práctico, *habitus* y violencia simbólica. Esto tiene el riesgo, como el mismo autor nos alerta, de formalizar los conceptos y descontextualizarlos de las investigaciones empíricas de las que surgieron. Por eso, aquí no se presentarán aisladamente sus principales conceptos sino que se lo hará en el contexto de la obra que aquí me interesa, *Homo Academicus*. En el próximo sub apartado, entonces, se desplegarán aspectos de la mencionada obra así como observaciones respecto del campo jurídico tal como lo entiende Bourdieu.

---

de una sociología jurídica crítica con fuerte marco teórico, así como el desarrollo de una agenda de investigaciones sobre problemas específicos de América Latina y sus soluciones. En este sentido, entonces, es importante remarcar que no se trata de una ausencia del pensamiento de Bourdieu en los trabajos de los académicos de la región, sino más bien de una influencia dispareja.

## El campo universitario francés. Un estudio de caso

En *Homo Academicus* Bourdieu presenta un estudio de caso sobre el campo universitario francés. Este trabajo, quizás uno de los menos comentados del autor, está en línea con *La reproducción* y es una muestra de cómo se enfrenta a problemas clásicos en sociología, como la disputa entre subjetivismo y objetivismo o entre enfoques micro o macro. Además, y de manera crucial, en el texto se advierte una vez más respecto de la necesidad de evitar leer una investigación social utilizando la lógica del sentido común, lo que llevaría a confundir unos objetos y sujetos construidos epistemológicamente con los “individuos y objetos empíricos” (1984, p. 14). Esta advertencia, que también forma parte de *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1975, pp. 27-51), es especialmente relevante en este trabajo por su urticante objeto de estudio. Se trata de una obra destinada a poner en crisis el propio sentido común del campo que estudia y que generó no poca irritación y malestar. Wacquant (1990) explica, precisamente, que el objetivo era que se pudiera usar el libro como arma destinada a incrementar la autonomía del campo científico. De hecho, Baranger (2009) explica que Yvette Desault llevó adelante con Bourdieu esta investigación y que él la invitó a firmarla como co-autora. Ella rechazó participar como tal puesto que le resultó un “libro violento” (p. 64).

Tanta importancia tiene la vigilancia epistemológica, y el interés de que su investigación sea leída de manera apropiada, que Bourdieu dedica el primer capítulo, sugestivamente titulado ¿Un “libro para quemar”?, a separar tajantemente el conocimiento científico del conocimiento ordinario y del que llama “semi docto”. El conocimiento científico parte, o debería, de una construcción explícita de sus objetos y sujetos. Es decir, a pesar de la aparente coincidencia entre los objetos y sujetos epistémicos y los empíricos, los segundos son el producto consciente y manifiesto de la labor del investigador. Este trabajo de objetivación se logra a partir de la explicitación y aplicación de un conjunto de características finitas que son las que sirven para hacer el recorte. Pero no alcanza con hacer evidentes las reglas del recorte, debe también formar parte del proceso de objetivación la actividad misma de objetivar. En otras palabras, debe formar parte del proceso de construcción científica la reflexión sobre la misma tarea de investigación, para que opere la vigilancia epistemológica que Bourdieu estima un requisito básico para evitar reproducir las prenociones y el conocimiento práctico o de sentido común.

Para demostrar con ejemplos concretos cómo se puede confundir el conocimiento científico con el semidoccto, Bourdieu (1984) refiere a una serie de trabajos previos sobre los profesores universitarios. Cita entonces una serie de autores estadounidenses que han establecido categorías como “profesor dedicado” o “profesor burócrata” en sus investigaciones y que construyeron estas categorías según las actitudes hacia la institución (p. 24). En estos casos, alerta, se trata del traspaso de las categorías en uso en el espacio social estudiado, que no logran traspasar el conocimiento dóxico. Precisamente por esto son atractivas, se trata de categorías que gozan de reconocimiento social en el campo estudiado y desde el que se leen esas investigaciones.

En contraposición a estos estudios recostados en el sentido común, Bourdieu estudia el sistema universitario francés procurando evitar la aparición de estas prenociones propias de una sociología espontánea (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1975) y la identificación de los sujetos empíricos con los teóricos. Para ello recurre también a la conceptualización de la universidad como campo, puesto que es éste el verdadero objeto de la ciencia social (Bourdieu & Wacquant, 2008):

La noción de campo nos recuerda que el verdadero objeto de la ciencia social no es el individuo, si bien no es posible construir un campo sino a través de individuos, ya que la información necesaria para el análisis estadístico en general está ligada a los individuos o las instituciones. Es el campo el que primariamente es y debe ser foco de las operaciones de investigación. Esto no implica que los individuos sean meras “ilusiones”, que no existan; existen como agentes —y no como individuos biológicos, actores o sujetos— que están socialmente contruidos en tanto que activos y actuantes en el campo en consideración por el hecho de que poseen las propiedades necesarias para ser efectivos, para producir efectos, en dicho campo. Y es el conocimiento del campo mismo en el que evolucionan lo que nos permite captar mejor las raíces de su singularidad, el punto de vista o posición (en el campo) desde el cual se construye su particular visión del mundo (y del campo mismo). (p. 146)

El concepto de campo, ese espacio social relativamente autónomo que es el *locus* de relaciones de fuerza y de lucha por el capital específico de que se trate, supone la existencia de agentes e instituciones ubicados en una posición dominante o dominada. Definir si existe un campo es una tarea empírica y requiere determinar, entre otras cosas, si existen límites mínimamente establecidos que lo diferencien de otros, si hay regularidades y reglas constitutivas y si hay disputa en torno a los productos específicos de ese espacio. El campo no puede entenderse sin hacer referencia al *habitus* puesto que se trata de dos dimensiones relacionadas:

La relación entre *habitus* y campo opera de dos maneras. Por un lado, es una relación de condicionamiento: el campo estructura el *habitus*, que es el producto de la encarnación de la necesidad inmanente de un campo (o de un conjunto de campos que se intersectan, sirviendo la extensión de su intersección o de su discrepancia como raíz de un *habitus* dividido o incluso roto). Por otro lado, es una relación de conocimiento o de construcción cognitiva. El *habitus* contribuye a constituir el campo como un mundo significativo, dotado de sentido y valor, donde vale la pena invertir la propia energía. (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 167)

El concepto de *habitus*, que ya había sido utilizado por otros autores con un sentido similar pero no equivalente, es lo que le permite al autor romper tanto con el determinismo del estructuralismo como rechazar una teoría de la acción que postula un actor capaz de generar libremente su propio proyecto, elegir sus fines y maximizar sus utilidades. El *habitus* es un conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes que modula las experiencias pero que, como señala el autor, está sujeto a modificaciones (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 163). Su teoría social, que denominó “estructuralismo genético” o “estructuralismo constructivista”, define a la estructura del espacio social como un compuesto de distintos campos, relativamente autónomos, que están relacionados entre sí y en permanente tensión por establecer el principio dominante de legitimación del orden social. Estructura y agentes, no sujetos, son dos aspectos interrelacionados de manera inescindible y ninguno de los dos es determinante como explicación de lo social. Entre ambos aparece el concepto de *habitus* como conector, aunque es necesario decir que no todos creen que Bourdieu haya logrado conectar las dos instancias y que se trata de una propuesta tan determinista como el estructuralismo (Capdevielle, 2011). Por lo demás, el concepto de *habitus* se ha ido desplegando en distintas investigaciones empíricas y refiere a distintas instancias, lo que implica que aquí reproduzca una simplificación analítica. A pesar de todo ello, en *Homo Academicus* se puede ver un estudio del *habitus* de los profesores presentado a través de una detallada descripción de las relaciones entre los *habitus* de clase y los que se forman por su pertenencia a distintas disciplinas. Especialmente ilustrativo de ello son los relatos sobre las entrevistas que realizó su equipo, en los que descubren justificaciones y representaciones que les permiten relevar la relación entre *habitus* y campo.

Ahora bien, se ha dicho que en el campo los agentes luchan por el capital específico del que se trate. El capital, o los distintos tipos de capital —económico, social, cultural y simbólico y sus diferentes manifestaciones— representan lo que está en juego, a la vez que la posesión de éstos determina la posición objetiva en

los campos en los que se participa. La descripción del campo universitario francés, y de los hechos que consideró determinantes de la revolución de mayo del 68, se hizo a partir del estudio de indicadores estadísticos con los que elaboró una descripción de quiénes son los profesores que poseen distintos tipos de capital en mayor o menor medida: económico —heredado o adquirido—, cultural —heredado o adquirido—, de poder universitario, de poder y de prestigio científico, de notoriedad intelectual, de poder político o económico. También relevó indicadores de posiciones políticas de los profesores a través del análisis de firmas de petitorios y declaraciones públicas. Este análisis le permitió descubrir un campo dividido en dos tipos de disciplinas: *temporalmente dominantes* y *dominadas temporalmente* (o culturalmente autónomas). Las primeras son aquellas que gozan del control de los recursos materiales, organizacionales y sociales para sostener, y reproducir, la vida universitaria. Se trata de la posibilidad de manejar aquellos aspectos que hacen al desenvolvimiento de la institución: recursos económicos, sociales, político-institucionales. Derecho y Medicina son las disciplinas que gozan del control, o posesión, de esa forma de poder que denominó *capital académico*. Por su parte, las disciplinas temporalmente dominadas son ejemplificadas con el espacio que ocupan las ciencias naturales. Su poder se asienta en el dominio del *capital intelectual* que consiste en el reconocimiento del prestigio científico que otorgan los pares, sin depender de ninguna otra instancia de validación. Estas dos disciplinas luchan por imponer la legitimidad de su propio capital como principio dominante, siendo a la vez que contendientes, cómplices.

En la diagramación del campo universitario, dividido según la posesión de dos capitales distintos, aparecen las ciencias sociales y humanidades en una posición en tensión entre esos dos extremos. Postuladas como ejemplos paradigmáticos para observar la lucha por la imposición del principio legítimo, Bourdieu se interesará por develar cómo en estas disciplinas aparece la disputa entre los profesores que detentan uno y otro tipo de capital. De una parte, las disciplinas canónicas como filosofía, son enseñadas por los profesores que poseen *capital académico*. Por la otra, nuevas disciplinas como sociología, son el dominio de los poseedores del capital intelectual y la notoriedad científica que, no obstante, carecen casi por completo de poder institucional. De hecho, él mismo gozaba de una posición institucional marginal, a la vez que de gran prestigio intelectual, lo que ha sido una experiencia que le permitió pensar críticamente sobre su posición y planear un estudio científico de sus prácticas y las de sus colegas.



Como Wacquant (1990) señala, lo más importante de su estudio es que la posesión de distintos tipos de capitales replica o espeja la manera en que se divide en dos fracciones la clase dominante: ejecutivos y hombres de negocios en el polo del poder económico y político versus artistas e intelectuales como detentadores del poder cultural y simbólico (p. 680). Esto muestra que también los intelectuales, y profesores, están determinados por el lugar que ocupan tanto en el campo de que se trata así como del lugar que tienen en el espacio social en general. La reproducción aparece aquí otra vez, vista ahora a través de las características del cuerpo profesoral. Pero, en este trabajo, Bourdieu da cuenta del quiebre en esta reproducción al tratar los hechos que llevaron a la crisis del mayo francés. Ésta es un producto del aumento de la matrícula estudiantil y el crecimiento del claustro docente. Ambos incrementos determinaron que los nuevos ingresantes a la carrera docente cuestionaran los tiempos y los modos de ascenso, generando una lucha entre detentadores de distintos tipos de capital por la imposición de nuevos principios de legitimidad universitarios. A la vez, el incremento de los estudiantes creó un nuevo público para obras que antes no tenían demanda, legitimando así la aparición de agentes portadores de nuevos tipos de capital.

El estudio del caso francés, más allá del interés por su particularidad, sirve de ejemplo para entender disputas tradicionales en Derecho consideradas, habitualmente, como una mera cuestión disciplinar o filosófica o, de forma contraria, como la reproducción mecánica de posicionamientos políticos. En este orden de cosas es importante pensar qué debates y dicotomías propias del campo universitario jurídico, y del universitario en general, podemos encontrar en el caso local para analizarlas en términos de capitales y campos. Al hacerlo es necesario, siguiendo a Wacquant (1990), remarcar que Bourdieu no analizó:

ni los actores (como se haría desde una perspectiva de la elección racional) ni la situación (como lo harían los constructivistas de distintas clases) ni la estructura (como predicen que debe hacerse los estructuralistas y los funcionalistas). Su estudio es sobre la relación entre dos estados de la historia representados por el *habitus* —historia encarnada en el cuerpo como disposiciones— y campos —historia “congelada” en la forma de instituciones o como espacio objetivo de posiciones—. (pp. 684-685)

El estudio de los profesores de Derecho, siguiendo esta perspectiva, podría iluminar aspectos novedosos. En el siguiente sub apartado desplegaré algunos aspectos puntuales sobre las características de una facultad temporalmente dominante en el caso francés que podría ser útil para pensar las disputas jurídicas locales.



## Las disputas dentro de una facultad dominante: clínicos y cirujanos versus biólogos

En *Homo Academicus* Bourdieu describió el campo universitario francés como un compuesto de dos polos, por un lado Medicina y Derecho, y por el otro, Ciencias Naturales. En estas disciplinas se congregan los detentadores de distintos, y contrapuestos, tipos de capital. En el caso de las dos primeras, con profesores provenientes en mayor proporción de la burguesía, el capital dominante es el universitario. Sus profesores forman parte, en mayor medida que los de otras disciplinas, de aquellas áreas institucionales encargadas de gobernar la universidad y pueden controlar, a su vez, el ingreso de nuevos profesores a sus disciplinas de forma poco transparente. Así, Bourdieu (1984) señala que: “Mientras menos formalizado, objetivado, esté el capital necesario para ingresar al campo, mayor será el peso del capital social, de la herencia. Por eso, la diferencia entre ciencias y medicina o derecho” (p. 84). Por su parte, en el área de las ciencias, los profesores provenientes de las clases menos aventajadas son mucho más numerosos y, a su vez, el capital legítimo es el científico. Esta diferencia entre dominantes y dominados replica la división de la fracción dominante: entre poder económico y político y poder cultural y simbólico.

Una diferencia clave entre los capitales académicos y científicos es la dependencia o autonomía que tienen sus detentadores respecto del campo de poder. Las facultades de Medicina y de Derecho son las menos autónomas:

Las facultades dominantes en el orden político tienen como función formar agentes de ejecución capaces de aplicar las técnicas y las recetas de una ciencia que ellas no pretenden producir ni transformar sin discutirlos ni ponerlos en duda dentro de los límites de las leyes de un orden social determinado; por el contrario, las facultades dominantes en el orden cultural están consagradas a arrogarse, por las necesidades de la construcción de los fundamentos racionales de la ciencia, lo que las otras facultades se contentan con inculcar y aplicar, una libertad que les está prohibida en las actividades de ejecución, por muy respetables que sean en el orden temporal de la práctica. (Bourdieu, 1984, p. 89)

Pero, a pesar de tratarse de facultades en las que el capital académico es el dominante, también en sus senos se reproduce la disputa entre dominantes y dominados o entre ortodoxos y heréticos. Precisamente, Bourdieu (1984) se detiene en la facultad de Medicina para elaborar una descripción de los dos polos que constituyen, por una parte, los médicos clínicos y los cirujanos —dominantes—, y por la

otra los biólogos —dominados— más ligados a la investigación y la herejía que la acompaña:

Es así como la Facultad de Medicina redespiega de alguna manera por sí sola la totalidad del espacio de las facultades (e incluso del campo del poder): aunque no sea posible retener en unas cuantas frases todos sus aspectos, la oposición compleja y multidimensional entre los clínicos y los biólogos de las facultades de medicina (sin dejar de ser bastante diferentes en su pasado social y académico de la de los biólogos de las facultades de ciencias) puede describirse como la del arte orientado por una “experiencia” nutrida de ejemplos de los antiguos que se adquiere a la larga, en la atención de casos particulares, y de la ciencia, que no se contenta con los signos exteriores que sirven para fundar un diagnóstico sino que pretende aprehender causas generales (p. 85).

Ahora bien, esta disputa en la facultad de Medicina, que Bourdieu considera como una forma más de la invariante ortodoxos/herejes propia de los campos de producción cultural, ¿qué características adquiere en las facultades de Derecho? Si tomamos como capital universitario el poder de determinar las reglas de ingreso y permanencia al campo universitario, podríamos decir que en el caso de las universidades nacionales argentinas son indicadores de su posesión el gozar de posiciones en distintos espacios de gestión: desde la ocupación de un cargo de consejero directivo hasta la posición de decano. Queda por responder quiénes son los que poseen el poder universitario. ¿Qué características en cuanto a capital social, económico y cultural tienen? ¿Cómo elaborar los indicadores empíricos de éstos? Pero, además de estas preguntas, queda por responder un interrogante crucial respecto de quiénes son los antagonistas o dominados en las facultades de Derecho. En el caso de Medicina que Bourdieu describe, los dominados o herejes son los biólogos, ligados al prestigio intelectual. Pero el Derecho como disciplina del conocimiento posee una relación conflictiva con las exigencias de la ciencia. En cambio, su alianza con los métodos filosóficos tiene una tradición más larga. Sin embargo, no es posible contestar a esta pregunta desde lo teórico trasponiendo sin más hallazgos de un campo al otro. Se trata de una pregunta empírica que requiere un análisis del caso particular.

## La facultad de Derecho: ortodoxos y herejes. ¿Qué capitales hay en juego?

Si la pregunta crucial es quiénes son y qué características tienen los heréticos es porque es relativamente más sencillo pensar quiénes son los ortodoxos. La normativa legal y estatutaria que rige la facultad de Derecho de la UNR determina cómo se accede al *capital universitario*. Este capital, que es el poder de determinar quiénes ingresan al campo universitario y su permanencia en él, es controlado por quienes forman parte de la gestión ejecutiva, ya que son los que están en posición de controlar el acceso a los cargos docentes y los que autorizan la creación de institutos y centros de investigación. La calidad docente se adquiere o bien por concurso o bien por nombramiento. Sólo los docentes rentados nombrados con más de dos años de antigüedad, y los concursados, están habilitados para votar a las autoridades universitarias. Esto implica que el conjunto de docentes que acceden a sus derechos políticos sea directamente controlado por el decano, lo que le otorga un enorme control sobre las elecciones y permite un juego democrático muy restringido. Este acceso condiciona fuertemente la posibilidad de adquirir otros tipos de capitales como el del prestigio intelectual, por ejemplo. A su vez, el capital académico o universitario es revestido de una serie de características propias del capital de tipo científico. Esto es casi una afirmación trivial si consideramos que el poder siempre se reviste de una legitimidad que requiere del reconocimiento/desconocimiento en los términos de Bourdieu.

En el caso estudiado, por ejemplo, el control sobre quiénes serán los que tendrán derecho a la participación política como electores de nuevas autoridades, que son aquellos que acceden a un cargo docente, son las autoridades en ejercicio. En este sentido, tanto la ley de educación superior 24.521 como el estatuto de la UNR, disponen de normas que permiten la acumulación del capital universitario que, a la vez, genera una reproducción del grupo dominante, que es el que accede a su control, que difícilmente sea quebrantable.<sup>3</sup> Los que controlan este capital pueden determinar

3. <http://www.unr.edu.ar/estatuto/#t3> En el estatuto se encuentran establecidos los criterios de acceso a un cargo docente y a los cargos de consejeros directivos y ejecutivos, como el de decano y rector. Uno de los mayores problemas de las universidades nacionales es la falta de apertura de concursos docentes. En el caso estudiado, sólo 141 cargos se obtuvieron por concurso de un total de 769. La cantidad de docentes es de 589, lo que implica la superposición de más de un cargo en muchos casos —no tengo acceso a cuántos docentes concentran más de un cargo puesto que no me fue brindada esta información—. Del total de cargos, 203 son *ad honorem* y, por tanto, si alguien posee sólo este cargo no

quiénes serán los nuevos miembros del campo y difícilmente romperán el equilibrio de un padrón electoral que les resulta favorable para seguir poseyendo el monopolio del capital universitario. Si fuera posible trazar un paralelo que ilustre la situación, imagínese una ciudad en la que la calidad de electores del próximo intendente y de los concejales sea establecida por estos últimos y, además, la ciudad fuera lo suficientemente pequeña como para conocer las posiciones favorables o desfavorables a votarlos en la próxima elección. Sólo personas con un alto grado de compromiso ético permitirían el acceso a la calidad de electores a los opositores en la misma proporción que a los adherentes. Un panorama de esta clase se presenta en el campo estudiado y, por otra parte, sin acceso a los cargos docentes no hay posibilidad de generar un grupo de agentes dotados de capital intelectual que sean capaces de contraponerse; o de un capital universitario capaz que de hacerles frente. Si bien es cierto que el concepto de campo y capital, así como el de *habitus*, permiten pensar este espacio social como

---

puede votar en calidad de docente. Como se puede observar, los docentes nombrados directamente son mayoría y han accedido a su cargo gracias a las decisiones unilaterales de las sucesivas gestiones. Aunque no es posible esperar que en una entrevista los docentes expliquen sus adhesiones y fidelidad a la gestión que los ha nombrado, y que es la que está facultada para renovarle o no el cargo, sí se desprende de datos secundarios. Estos son: la observación de la composición del claustro docente en el consejo directivo a través de los últimos 20 años y de quiénes han sido elegidos decanos; la constatación de que el mismo grupo, que aunque heterogéneo ha logrado mantenerse unido, ha permanecido como detentador monopólico del poder universitario. Los datos completos sobre la composición del claustro, y aun del padrón electoral, me han sido negados en varias oportunidades, así que el abordaje es indirecto: relevar la composición del consejo directivo de los diversos periodos; investigar quiénes son los docentes que compusieron distintas listas a través de los años; revisar la trayectoria de estudiantes militantes de diversas agrupaciones políticas opositoras a gestiones de decanos que una vez recibidos forman parte de nuevas gestiones del mismo grupo; advertir que los consejeros no docentes son siempre oficialistas, tener en cuenta que siempre existe al menos una agrupación estudiantil creada por la gestión y que vota con ella. En el marco de la investigación que origina este trabajo el objetivo es analizar quiénes son los profesores más que quiénes no pueden serlo. Una información que ayudaría a entender cómo este campo se ha convertido en aparato es relevar la cantidad de aspirantes a docentes que componen cátedras o comisiones a cargo de docentes que han tenido un rol activo como opositores del oficialismo y cuántos de ellos son nombrados finalmente. Estos datos no están disponibles, la facultad de Derecho no ofrece información de manera transparente y tampoco la brinda cuando se le pide formalmente. Por último, es necesario decir que el conocimiento del campo es también producto de haber pertenecido como consejera estudiantil, como actora en campañas electorales docentes y como profesora *ad honorem*. Aunque esto no genera evidencia, sí permite comprender el tipo de interés y conocimiento, aunque semidocto, del campo. Asimismo, quiero remarcar las dificultades para evitar, a toda costa, asimilar posiciones con las personas biológicas para no cometer el error de realizar una descripción desde el sentido común.

lo suficientemente flexible para describirlo en términos de estrategias, tal como lo explica Bourdieu, el mismo autor sostiene que puede haber casos en que los campos funcionen como aparatos. Precisamente, el campo actúa como tal, es decir, no hay espacio para la lucha: “cuando los dominantes se las ingenian para aplastar y anular la resistencia y las reacciones de los dominados, cuando todos los movimientos van de arriba hacia abajo, los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutivas del campo cesan” (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 140).

En relación a los heréticos, es posible pensar que la distinción entre los estudios internos y los externos pueden marcar sus características. De hecho, en el campo de producción del conocimiento jurídico esta diferencia es un indicador importante de los capitales en juego. Sin embargo, dado que la construcción de las características de los heréticos está en proceso, es necesario dedicar un espacio para el desarrollo de las ideas de Bernstein respecto de la transformación del conocimiento en conocimiento pedagógico. Justamente, a partir de este concepto será posible establecer las diferencias entre campos: de producción, de recontextualización y de reproducción del conocimiento. Tanto la producción del conocimiento jurídico como su reproducción tienen lugar en las facultades de Derecho. Aunque éstas son, como se verá, un ámbito dedicado sobre todo a la reproducción. El próximo sub apartado, por lo tanto, estará consagrado a los aspectos de la teoría de Bernstein útiles a los fines de proveer mejores herramientas teóricas para entender esta dimensión de la investigación.

## La sociología de la educación de Basil Bernstein: producción y reproducción cultural

Si los aportes de Pierre Bourdieu no tienen gran repercusión en el ámbito jurídico mucho menos influencia ejercen los trabajos del sociólogo inglés Basil Bernstein. No obstante, sus contribuciones teóricas y sus investigaciones empíricas son reconocidas en el área de la sociología de la educación. Bernstein, sociólogo y doctor en lingüística, investigó durante cuarenta años las relaciones entre educación, familia y trabajo en distintos niveles: macro estructural, micro interaccional e institucional. Las influencias teóricas de su trabajo comprenden de manera principal a Durkheim, aunque en combinación con la postura marxista y los aportes del interaccionismo simbólico. Esta conjunción fue la que lo llevó a rechazar su clasificación como un mero estructuralista/funcionalista y a destacar la necesidad de entender la educación como re-

productora de las diferencias de clases. Tanto sus seguidores como sus detractores reconocen la importancia de sus conceptos teóricos así como de sus investigaciones de campo, aun cuando parte de su trabajo, sobre todo el de su primera etapa, fue duramente criticado. Es en este período en que su entrenamiento en lingüística tiene mayor peso y elabora su teoría de los códigos lingüísticos para explicar los problemas que enfrentaban los alumnos de clase trabajadora. Según ésta, los códigos lingüísticos pueden ser elaborados o restringidos y son aprendidos durante la primera socialización (Hinojal, 1980, p. 57). Las familias de clase media utilizan ambos mientras que las de clase trabajadora sólo el segundo tipo de código. Dado que la escuela privilegia el código elaborado, que es el que emplea para reproducir el conocimiento, los hijos de los trabajadores se encuentran en una situación de desventaja. Para muchos la teoría de los códigos es una teoría del déficit del lenguaje y la cultura de la clase trabajadora. Nada más alejado de sus intenciones y de su propio objetivo: “impedir el desperdicio del potencial educativo de la clase trabajadora” (Sadovnik, 2001, pp. 687-703).

Los analistas de su obra dividen sus aportes en tres etapas. En la primera, y bajo la influencia de su doctorado en lingüística, se ocupó de investigar las causas por las que los estudiantes provenientes de familias obreras fracasaban en la escuela. De esta etapa es su teoría de los códigos lingüísticos elaborados o restringidos a la que hice referencia. En una segunda etapa se concentró en lo que sucede en el nivel institucional y trabajó con una serie de conceptos, como el de código educativo, que le permitieron relacionar los tres niveles mencionados. Muchos autores han trazado paralelos y continuidades entre el concepto de código y el de *habitus* de Bourdieu. También han visto similitudes en sus intereses y aportes teóricos a pesar de que no hay acuerdo al respecto y de que los mismos autores se han enfrentado explícitamente. No es objetivo de este trabajo hacer una exégesis de su compatibilidad, que creo que es mayor de la que ellos mismos reconocían, sino de relacionar el último interés de Bernstein con los aportes de Bourdieu. En esta línea, entonces, me limitaré a la preocupación del inglés respecto de la transformación del conocimiento en comunicación pedagógica.

Para dar cuenta del cambio que sufre el conocimiento cuando es transmitido pedagógicamente, Bernstein elaboró un modelo teórico respecto del transmisor del conocimiento que llamó el “dispositivo pedagógico”. Éste es el medio constitutivo de la práctica pedagógica a través de la que se puede producir y reproducir la cultura. Es importante remarcar aquí que le interesa no tanto, y no solo, lo que se transmite sino lo que hace posible la transmisión. También lo es decir que aunque Bernstein tuvo especialmente en cuenta la escuela primaria, su teoría es aplicable a distintos niveles



de educación formal, así como también a toda relación pedagógica. Los aspectos desarrollados para entender cómo se transforma el conocimiento son de utilidad para entender las relaciones que componen el campo universitario porque remarcan la autonomía relativa de éste. A ellos, por lo tanto, me dedicaré a continuación.

### El dispositivo pedagógico y sus contextos: de producción, recontextualización y reproducción

En este apartado me referiré, entonces, sólo a aquellos aspectos del largo desarrollo teórico de Bernstein que son los que sirven de soporte a este trabajo y que son consonantes con la propuesta de Bourdieu. Por ello, deberé dejar de lado cuestiones tales como sus ideas sobre los códigos lingüísticos —por las que fue malinterpretado— así como también sobre sus desarrollos acerca del *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. Es usual encontrar en la literatura trabajos que asocian la obra de este autor británico y la de Bourdieu. Esto se debe a múltiples razones (Harker & May, 1993), entre ellas, al hecho de que trabajaran juntos y de que, para muchos, el concepto de *habitus* y el de código refieren al mismo fenómeno. Para otros, en ambos casos se trata de autores de síntesis de dicotomías o más bien de sostenedores de explicaciones demasiado deterministas, aun cuando a Bernstein se lo ha considerado parte de la Nueva Sociología de la Educación. Me gustaría remarcar aquí que, además de los puntos de contacto señalados, se puede decir que en ambos casos compartían la voluntad de señalar la arbitrariedad de la dominación cultural.

Bernstein (1990) sostiene que las teorías de la reproducción cultural se han ocupado de la comunicación distorsionada o, en otras palabras, de cómo se filtran las relaciones de poder, externas al ámbito de la educación formal, a ésta (p. 101). Tanto en los estudios que muestran la influencia de la clase social, i.e. el de Bourdieu y Passeron, como en los estudios que señalan la influencia del género o la raza, falta teorizar cómo un conocimiento se convierte en conocimiento pedagógico. Por eso, en la última etapa de su trabajo, elaboró un conjunto de proposiciones teóricas que permitirían dar cuenta de cómo es posible transformar cualquier conocimiento en conocimiento pedagógico. La idea que subyace a esta proposición es que es necesario prestar atención no sólo a lo que se transmite sino al dispositivo o instrumento de transmisión que hace posible que se reproduzca el conocimiento:

Cuando las personas consideran esa forma de comunicación tan especializada que acontece en las escuelas, o incluso en las universidades, suelen adoptar dife-



rentes perspectivas respecto de esta forma de comunicación. La primera cosa que hacen es ignorar sus fundamentos. De modo que las personas hablan acerca de esta forma especializada de comunicación, que voy a llamar discurso pedagógico, como si siempre fuera un dispositivo de transmisión de alguna otra cosa. De modo que el discurso pedagógico en las escuelas es un transmisor de las relaciones de poder fuera de las escuelas. Así, en esta perspectiva, el discurso pedagógico es un transmisor de relaciones de clase; de relaciones patriarcales, de relaciones de género, religión, raza. De modo que el discurso pedagógico es una especie de dispositivo de transmisión de estos modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. Una especie de transmisor de la opresión. Estas formas de análisis me llamaron la atención pues era como si el transmisor en sí no tuviera mensaje; como si el dispositivo de transmisión fuese ciego, fuese sólo un medio a través del cual pudiesen hablar todos estos otros medios, pero donde el transmisor en sí no tenía voz. (Bernstein, 1990, p. 101)

Bernstein se ocupará, entonces, de ese aspecto del discurso pedagógico que ha sido dejado de lado en todos los análisis. Por eso, él mismo señala que:

incluso allí donde “las relaciones dentro de” son sujeto de análisis, ya sea a nivel de la práctica en el aula (investigaciones del interaccionismo simbólico y la sociolingüística) o a nivel de la escuela (estudios etnográficos) o a nivel de curriculum (Apple et al.) o a nivel de la pedagogía emancipadora (Giroux y Freire), no hay un análisis fundamental de la lógica interna (en el sentido de los principios reguladores) del dispositivo de transmisión pedagógica ni de su relación con lo que es transmitido. (Bernstein, 1990, p. 27)

El dispositivo pedagógico, entonces, es el concepto teórico dirigido a investigar la manera en que distintos tipos de conocimiento se convierten en aptos para ser transmitidos en una relación pedagógica, sea ésta formal o de cualquier otro tipo (Bernstein, 1996, p. 43). Bernstein explica que el dispositivo no es más que un conjunto de reglas jerárquicamente ordenadas: de distribución, de recontextualización y de evaluación. A través de las primeras, las de distribución, se establece qué tipo de conocimiento adquieren los distintos grupos sociales. Estas reglas generan diferentes identidades pedagógicas y distintas orientaciones hacia los significados y son las que conectan el conocimiento con el poder. A través de ellas se distribuyen dos tipos de conocimientos presentes en todas las sociedades humanas: el conocimiento de lo pensable o mundano y el conocimiento de lo impensable o esotérico. El conocimiento de lo impensable es aquél que relaciona lo material, lo mundano, con el mundo inmate-

rial y, por tanto, abre una brecha respecto de lo que es y lo que puede ser. Esta idea sumamente abstracta la toma del pensamiento de Durkheim pero también de una coetánea, Mary Douglas (Atkinson, 2002, pp. 128 y ss.). Aunque se trata de una explicación que está alejada de cuestiones empíricas, y es tributaria del estructuralismo (Atkinson, 2002, pp. 20 y ss.), aquí adquiere importancia puesto que para Bernstein este conocimiento es regulado hoy, al menos en parte, por las universidades.

El segundo tipo de reglas del dispositivo pedagógico son las reglas de recontextualización, que dependen de las de distribución. Las reglas de recontextualización son las que generan el discurso pedagógico que es el resultado de la dislocación y reubicación de secciones del conocimiento que adquiere, así, unas características que lo hacen diferente del original. Este recorte y relocalización son el producto también de una jerarquía que ordena dos tipos de discursos: un discurso regulativo —el del Derecho, por ejemplo— y uno instruccional. El discurso regulativo es el discurso que crea orden social, el discurso instruccional es el que crea habilidades y competencias. Ahora bien, esta distinción es muy importante porque, usualmente, se suele pensar que la influencia es exactamente inversa. Una idea propia del sentido común es creer que es el estado y tipo de conocimiento que se transmite lo que organiza el discurso pedagógico, como bien lo señala el autor. Sin embargo, el discurso pedagógico, que no es más que un principio de recontextualización:

mueve un discurso desde su sitio de práctica sustancial, lo disloca. Y luego reubica ese discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamiento y reenfoque. En este proceso de circulación, el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario, que guarda muy, muy poca relación con el discurso real. De modo que el discurso pedagógico necesariamente crea sujetos imaginarios a través de un principio de recontextualización. (Bernstein, 1990, p. 107)

Entonces, es importante remarcar que el discurso pedagógico crea, a través de un discurso regulativo, un nuevo discurso, distinto de aquel que circula en el campo en el que se lo produce:

Las relaciones sociales y de producción de la física en su campo de producción, allí donde se hace y se cambia la física, son tales que es imposible derivar de ellas la “física” que se enseña en las escuelas. Es imposible, puesto que la física escolar depende de reglas de selección, de reglas de secuencia, reglas de ritmo, ninguna de las cuales puede ser derivada de la lógica de la física, pues son enteramente constituidas por la actividad del campo de recontextualización. Porque, ¿quién decide lo que es la física? Depende de su relación con otros discursos. Y la relación

de la física en la reproducción, en la escuela, puede ser muy distinta de la relación de la física respecto de otras disciplinas en el campo de su producción. (Bernstein, 1990, p. 108)

Por último, en tercer lugar, se ubican las reglas de evaluación. Éstas son las que se encargan de establecer qué cuenta como realización válida del contenido instruccional —*curriculum*— y del regulativo —conducta social, carácter y maneras— y establecen la práctica pedagógica. Sin evaluación, no hay práctica pedagógica posible. Esta práctica es la que construye el texto y lo inserta en el tiempo y el espacio. Estas ideas, su postulación de la existencia de reglas de distinta clase, ordenadas jerárquicamente, constitutivas de un dispositivo pedagógico que es el mismo para todos los contextos, dan la pauta del fuerte sesgo estructuralista de Bernstein. Nótese, por ejemplo, esto que dice:

Es muy peculiar que cuando se observan los sistemas educacionales europeos, en ocasiones me pregunto por qué hay educación comparativa, porque, desde mi punto de vista, son fundamentalmente iguales; un pequeño “salto” aquí, una pequeña diferencia allá, un matiz, etc., pero básicamente se trata de una construcción inmensamente homogénea. (Bernstein, 1990, p.102)

Tal como señala Singh (2002), los agentes que trabajan en distintas instituciones o agencias pueden desafiar o mantener las reglas del dispositivo. Este conjunto de agentes e instituciones dan lugar a la aparición de los campos, o contextos, del dispositivo pedagógico. El concepto de campo es similar al de Bourdieu y aquí adquiere relevancia para observar empíricamente cómo operan las reglas del dispositivo. En esta línea será posible encontrar, en las sociedades actuales, tres campos bien diferenciados: el de producción, el de recontextualización y el de reproducción del conocimiento. Estos tres campos tienen funciones distintas y están también organizados en un orden jerárquico. De esta forma, el campo de producción es el primero y el que marcará lo que suceda en los otros dos.

En los estudios sobre la universidad, tal como el de los profesores de Derecho que está en la base de este recorrido teórico, existen algunas dificultades para pensar su ubicación en el campo de producción del conocimiento. Si bien para Bernstein las universidades y sus centros de investigación forman este campo, es preciso decir que en el caso de las universidades latinoamericanas la investigación y producción de conocimiento han sido tareas marginales. De hecho, la denominada “universidad de los abogados”, que fue preponderante durante el siglo XIX en la región pero de la que aún quedan resabios, no pudo dar lugar a una universidad dedicada plenamente a la

producción de conocimiento según Krotsch (2008). En el caso del Derecho, además, la dificultad para diferenciar entre contextos es mucho mayor puesto que la producción de conocimiento jurídico es difícil de localizar empíricamente. La facultad de Derecho, como la de Medicina que describe Bourdieu, es dependiente de su función de formadora de agentes de aplicación de la ley. Por lo tanto, la idea de una producción de conocimiento está fuertemente ligada a la práctica legal antes que a los estudios autónomos. Por esta razón, la construcción de las características del grupo de los heréticos, o de quienes no están en posición dominante, requerirá un detallado trabajo empírico.

### **Bourdieu y Bernstein: presuposiciones teóricas, determinismo e investigación empírica**

Sin dudas, tanto Bourdieu como Bernstein son autores que han dejado un legado fundamental para entender, desde un punto de vista sociológico, el fenómeno de la transmisión, reproducción y producción culturales, del que la educación formal es sólo una parte. Pero este legado no es ajeno a las críticas, que provienen tanto de quienes consideran que tienen más coincidencias de las que ellos reconocían como de aquellos que ven dos teorías con diferencias importantes (Harker & May, 1993). Así, encontraremos a autores insatisfechos con un enfoque que consideran determinista, rígido y demasiado adherido los parámetros estructuralistas. Para muchos, tanto el *habitus* como los conceptos de código y reglas son una muestra del olvido de la posibilidad de resistencia, reinterpretación y cambio que tienen los dominados o la clase obrera. En este sentido, y a pesar de que muchos quisieron ver en Bernstein un miembro de la Nueva Sociología de la Educación que se apoyaba en el interaccionismo simbólico, la aceptación de la herencia durkhemiana es demasiado evidente en ambos casos. Respecto específicamente de Bourdieu, las críticas no se han hecho esperar y el mismo autor, así como sus discípulos, han aclarado que no se trata de determinismo teórico sino de comprobación de la reproducción en diversos estudios.

Ahora bien, correspondería decir algo sobre lo visto hasta aquí en términos de las presuposiciones teóricas de las que partieron, según las denomina Alexander (2009) y sobre las que ya hiciera referencia en el primer apartado. Estas presuposiciones teóricas son respuestas a dos grandes preguntas que, según este sociólogo norteamericano, marcan la teoría social de manera indeleble. Las preguntas, entonces, son respecto

al carácter de la acción y el fundamento del orden. Alexander sostiene que en cuanto al carácter de la acción hay dos maneras de concebirla: se trata de una acción racional o, por el contrario, de una acción basada en valores. En cuanto al orden, las dos posturas opuestas son el individualismo y el colectivismo. El individualismo explica el orden como el producto de las acciones tomadas “aquí y ahora”. El colectivismo, por el contrario, concibe al orden como algo externo a los individuos, algo que los individuos encuentran allí afuera y que les provee de reglas de acción, pensamiento y valores. Ejemplos paradigmáticos de estas elecciones son Durkheim, un normativista/colectivista y Marx, un racionalista/colectivista. Por su parte, el interaccionismo simbólico ofrece un interesante ejemplo de normativismo/individualismo.

Si estas son las pistas por las que corre la sociología, como Alexander (2009) las llama, sería conveniente pensar los conceptos de Bourdieu y Bernstein en estos términos. Sobre todo porque ambos autores han combinado los aportes de sociólogos que partían de respuestas/presuposiciones teóricas opuestas. En tal sentido, entonces, es remarcable que tanto Bourdieu como Bernstein compartan una base durkheimiana que combinan con los aportes marxistas y del interaccionismo simbólico, que parten de presupuestos distintos. En el caso de Bourdieu, su concepto de *habitus* intentó ser una síntesis de la dicotomía subjetivismo/objetivismo y, en términos de Alexander (2009), individualista/colectivista. Los agentes actúan según las categorías y estructuras que les provee el *habitus*, pero no de manera simplemente mecánica. Es más, a través de este concepto incorpora también el de estrategia para dejar de lado la rigidez del estructuralismo que propone que las reglas determinan el comportamiento de los agentes (Harker & May, 1993, p. 174). Además, la herencia del marxismo se puede rastrear en su comprensión del espacio social como compuesto por clases en conflicto, aunque remarcará permanentemente los errores epistemológicos de los marxistas y su confusión entre las clases en el papel y las clases reales (Bourdieu, 2001, p. 114 y ss.).

La teoría del dispositivo pedagógico analizada, pero también otros aspectos sobre los que no me detuve, es un intento explícito de Bernstein por evitar explicar un aspecto que considera pasó desapercibido: las reglas de conversión del conocimiento en conocimiento pedagógico. Esta es su apuesta a abarcar lo macro, puesto que en otros desarrollos teóricos se esforzó por investigar lo micro, ofreciendo conceptos específicos que servirían para describir lo que sucede en este nivel —que reproducen lo macro— (Bernstein, 1990, p. 17). Es su teoría del dispositivo pedagógico la que le permite integrar los niveles de análisis macro, micro y subjetivo y conectar el conoci-

miento con el poder y el control. De esta forma, Bernstein nos permite comprender que existen distintos campos relacionados con el conocimiento y que cada uno de ellos deja su impronta en éste.

Una última consideración a los autores obliga a hacer dos señalamientos importantes. En primer lugar, los intentos de síntesis que llevaron a cabo podrían considerarse diferentes en cuanto para Bourdieu se trató de integrar las respuestas que Alexander (2009) considera presuposiciones teóricas básicas; en el caso de Bernstein, estamos frente a una síntesis más débil: lo que intentó es analizar a distintos niveles la transmisión cultural pero, podríamos aventurar, la marca estructuralista es más fuerte. El segundo señalamiento es que ambos han renegado de la teoría por la teoría misma. Sus desarrollos conceptuales han ido a la par de las investigaciones empíricas que llevaron a cabo, o que dirigieron. Eso les permitió una conexión con lo que sucede en el nivel micro y elaborar complejos esfuerzos de integración. Bourdieu y Bernstein han explicitado esto y han criticado, por ejemplo, a los marxistas por intentar conectar dimensiones alejadas o por su falta de investigación empírica. También el interaccionismo ha sido analizado como deficitario de una teoría social que le dé marco a sus análisis, aunque ambos han prestado atención a sus aportes para entender el nivel micro.

Finalmente, y a diferencia del marxismo o las teorías críticas, los autores no han optado por elaborar propuestas que permitan medir, evaluar o cambiar aquellos aspectos que consideran negativos o injustos. Al contrario, ambos son investigadores ortodoxos o clásicos en el sentido de que han pretendido separar las descripciones de las valoraciones. Tanto *Homo Academicus* como la teoría del dispositivo pedagógico están contruidos a partir de la intención de proveer buenos modelos explicativos de la transmisión cultural que, en opinión de ambos, permitirían luego tomar acciones efectivas para cambiar una reproducción que favorece a los grupos dominantes. En este sentido, ambos se han enfrentado tanto a posiciones como la interaccionista, que ha buscado poner en el centro la capacidad de resistencia de los oprimidos (Sarup, 1983, p. 64), como al marxismo, que ha querido explicar y cambiar a la vez su objeto de estudio. Para estos autores, en cambio, si sus estudios arrojan un alto grado de reproducción o un análisis que muestra que la resistencia es poco efectiva, no se trata más que de datos a tomar en cuenta y cuya evaluación corresponde a otra instancia.



## Conclusiones

En este trabajo presenté los resultados de la investigación de Pierre Bourdieu sobre el campo universitario francés y algunos aspectos relevantes de la obra de Basil Bernstein para entender cómo se transforma el conocimiento para poder ser transmitido en un espacio pedagógico. Tanto el concepto de campo como el de dispositivo pedagógico, y sus respectivos contextos, permiten comprender algunas disputas clásicas del Derecho. De esta forma, es posible entender que algunas posiciones respecto de qué es el Derecho, cómo debe enseñarse y quiénes deben ser profesores, por ejemplo, son consecuencia de la pertenencia al campo jurídico y a la posesión de los distintos tipos de capitales que tienen los diversos agentes del campo universitario. Las teorías de ambos autores, que tienen importantes puntos de encuentro, forman parte del marco teórico de mi trabajo actual sobre los profesores de Derecho. Se trata de una investigación de tipo empírica que busca establecer características de los docentes para, en segundo lugar, trazar relaciones entre éstas y los capitales en juego.

A fin de lograr el objetivo de estudiar un campo del que se forma parte fue necesario tomar en cuenta las consideraciones de Bourdieu respecto de la reflexividad. En particular, y como se refiriera al comienzo de este trabajo, la reflexividad acerca del lugar que se ocupa en el propio campo académico, así como sobre el alcance que tienen las teorías seleccionadas, deben estar siempre presentes en el desarrollo de una investigación. En este sentido, la teoría de Bourdieu presenta un invaluable punto de partida, tanto por sus aportes para construir investigaciones que tengan especialmente en cuenta la vigilancia epistemológica en la construcción del objeto, como por ofrecer una teoría social de síntesis de las dicotomías clásicas de la sociología.

*Homo Academicus* es una obra que, tal como se pudo vislumbrar, ofrece un estudio sobre un tema irritante: la investigación de los determinantes o condicionantes de la producción de un conocimiento que se pretende objetivo, capital específico del campo universitario. Investigar quiénes son los profesores universitarios, qué tipos de capitales poseen, qué paralelos existen entre sus posiciones en el campo universitario y en el campo de poder, implican un esfuerzo teórico y epistemológico notables. A la vez, su trabajo provee de un conjunto de herramientas teóricas para pensar en los fundamentos de la acción y sus determinantes, pero también el espacio para la estrategia dentro de éstos, así como de analizar la reproducción y el cambio, aplicadas a su caso de estudio, los profesores franceses. En este sentido, *Homo Academicus* explora las razones del Mayo del 68 y da cuenta de cómo distintos docentes entran en un conflicto



que termina produciendo cambios interesantes. Por último, este trabajo puede ser visto como un análisis de las disciplinas más allá de sus propios términos.

En relación con la teoría del dispositivo pedagógico de Bernstein, y su conexión con el trabajo de Bourdieu, se ha destacado cómo el autor brinda también un intento de vínculo entre niveles o presuposiciones. Elegir este aspecto de su larga producción responde al hecho de que ilumina una cuestión usualmente dejada de lado: la manera en que el conocimiento se convierte en conocimiento pedagógico. Bernstein se ocupó de esta dimensión en las últimas etapas de su carrera y propuso una teoría de los campos de conocimiento que se puede pensar en armonía con la teoría de los campos de Bourdieu. En suma, en el campo universitario se realizan tres tareas a la vez: producción, recontextualización y reproducción del conocimiento. Dado que Bernstein se ocupó, sobre todo, de los otros niveles del sistema educativo, es importante utilizar estas herramientas para investigar lo que sucede en nuestras universidades.

Muchos aspectos muy ricos del trabajo de Bourdieu, como el detalle de la construcción de sus índices y los problemas metodológicos que surgieron en su investigación o los inconvenientes de trabajar en un campo conocido, que también aparecen en mi propio trabajo, no han sido abordados. Asimismo, cuestiones como la relación entre *habitus* y campo, la determinación de las características del campo universitario argentino y del campo jurídico local, se dan por supuestas en lugar de ser exploradas. En relación con la teoría de Bernstein, el brevísimo recorrido sólo es útil para poder entender la distinción entre contextos de producción, recontextualización y reproducción del conocimiento y evitar las trasposiciones de disputas de uno a otro contexto.

No obstante las limitaciones del trabajo, espero revista utilidad para quienes estén construyendo sus propios marcos conceptuales o bien tengan interés en adentrarse en teorías sociológicas para investigar en Derecho. Por todo ello, el valor que pueda otorgarse al presente dependerá del que se confiera a la difusión de ideas para pensar viejos problemas con nuevas herramientas. Así, creo que es posible intentar investigar, de manera empírica, aquellos debates dicotómicos en Derecho: público/privado, jurídico/no jurídico, derecho natural/derecho positivo. Dejo planteados, entonces, más interrogantes que certezas respecto del Derecho como campo y de las posibles formas de estudiarlo.

## Lista de referencias

- Alexander, J. (2009). *Las teorías sociológicas desde de la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Atkinson, P. (2002). *Language, structure and reproduction. An Introduction to the sociology of Basil Bernstein*. Londres: Taylor and Francis.
- Baranger, D. (octubre, 2009). Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en Homo Academicus. *Pensamiento Universitario*, 12, 63-75.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1991). *Los juristas como guardianes de la hipocresía colectiva*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668790>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: con Bourdieu y contra Bourdieu. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art\\_3.pdf](http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf)
- García, M., & Rodríguez Garavito, C. (2011). *Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Colombia: Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Harker, R., & May, S. (1993). Code and Habitus: comparing accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 169-178.
- Hinojal, I. (1980). Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 11, 55-74.
- Kennedy, D. (1982). *La educación legal como preparación para la jerarquía*. Recuperado

- de [http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/La%20educacion%20legal%20como%20preparacion%20para%20la%20jerarquia\\_Academia.pdf](http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/La%20educacion%20legal%20como%20preparacion%20para%20la%20jerarquia_Academia.pdf)
- Krotsch, P. (2001). *Sociología de la educación*. Argentina: Universidad de Quilmes.
- Krotsch, P. (2008). *Pensadores y forjadores de una nueva universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina*. Recuperado de [http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0071.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0071.pdf)
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 31(4), 687-703.
- Salas, M. (2007). Debate sobre la utilidad de la metodología jurídica: una reconstrucción crítica de las actuales corrientes metodológicas en la teoría del Derecho. *Isonomía*, 27, 111-142. Recuperado de <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04704974370469773089079/032305.pdf?incr=1>
- Sarup, M. (1983). *Las perspectivas interaccionista y marxista a la sociología de la educación: una introducción*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre275/re2750400501.pdf?documentId=0901e72b813ca2db>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582.
- Wacquant, L. (1990). Sociology as socioanalysis: Tales of "Homo Academicus" [by Pierre Bourdieu]. *Sociological Forum*, 5(4), 677-689.