

ISSN 0120— 3916

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

CENTRO DE INVESTIGACIONES



Revista Colombiana de Educación

15

I SEMESTRE 1985

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Rectora
CECILIA REYES DE LEON

Vice-rectora Académica
MARIA CRISTINA DE FERRO

Director Centro de Investigaciones
PEDRO A. PINILLA

Coordinadora:
GLORIA CALVO DE MINA

COMITE DE REDACCION

GONZALO CATAÑO
RODRIGO PARRA
RAFAEL RODRIGUEZ
JOSE MUÑOZ

La responsabilidad de las opiniones que se exponen en los artículos
corresponden a sus autores

Revista Colombiana de Educación es una publicación del
Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -- CIUP
Avenida 46 No. 15-99 — Teléfonos 285 40 69 — 285 42 24
El material de esta Revista puede ser reproducido citando:
Tomado de la Revista Colombiana de Educación

Aprobación del Ministerio de Gobierno
por Resolución No. 03503 del 11 de octubre de 1978

CONTENIDO

Presentación

MARIO DIAZ: *Introducción al estudio de Bernstein*

BASIL BERNSTEIN: *Clases sociales, lenguaje y socialización*

BASIL BERNSTEIN: *Clasificación y en marcación del conocimiento educativo*

BASIL BERNSTEIN: *Clases y pedagogías: Visibles e invisibles....*

BASIL BERNSTEIN Y MARIO DIAZ: *Hacia una teoría del Discurso pedagógico*

BASIL BERNSTEIN: *Relación entre los códigos sociolingüísticos.*

PRESENTACIÓN

La Revista Colombiana de Educación llega con esta edición a su número quince y para tal efemérides, que coincide con los treinta años de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, ha querido presentar a sus lectores un dossier dedicado al profesor Basil Bernstein.

Bernstein representa una nueva corriente de pensamiento dedicada a la reflexión sobre las relaciones pedagógicas generadas no sólo en el aula de clase sino en todo el sistema educativo. Sus análisis involucran la incidencia de las estructuras curriculares, la jerarquización del aparato escolar, la forma de transmisión de los conocimientos, el acato o el rechazo de ciertas teorías, la selección de los contenidos de aprendizaje. Hace especial énfasis en el hecho de que el sistema educativo emplea códigos, formas de comunicación, cuyo sentido y significación se hace necesario comprender para clarificar la función de la educación. Cabe anotar que los artículos seleccionados para este dossier son inéditos en español y se publican con la autorización de su autor.

La valiosa labor de traducción la realizó el investigador Mario Díaz, quien no sólo fue discípulo de Bernstein sino coautor de algunos estudios con especialidad el titulado “Hacia una teoría del discurso pedagógico”.

Mario Díaz es lingüista de la Universidad Santiago de Cali; magíster en esta misma disciplina de la Universidad del Valle y doctor en sociología de la educación de la Universidad de Londres, donde el profesor Bernstein dirigió su tesis titulada “A Model a Pedagogic Discourse with special reference to the Colombian primary level and Education”. En la actualidad está vinculado a la Universidad del Valle y es el investigador principal del proyecto Modelo Pedagógico Integrado para Normales Demostrativas (MPI), financiado a través del Plan de Fomento del Ministerio de Educación.

La revista inicia con una Introducción al estudio de Bernstein en la cual Mario Díaz expone algunos de los conceptos básicos de la teoría de su maestro tales como clasificación y enmarcación; presenta “lo sociológico” y “lo lingüístico” en esta concepción teórica, además de “situar” este pensamiento como una alternativa para la explicación de las relaciones pedagógicas.

Seguidamente aparecen: Clases sociales, lenguaje y socialización; Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo; Clases y pedagogías: Visibles e invisibles; Hacia una teoría del Discurso Pedagógico; Relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos (1977). También se incluye una lista de publicaciones de la Unidad de Investigaciones Sociológicas, la cual dirige el profesor Bernstein.

La Revista Colombiana de Educación cree así mantener su propósito de divulgar avances teóricos en la comprensión del fenómeno educativo que contribuyan a una renovación de las corrientes explicativas de las relaciones pedagógicas.

PEDRO A. PINILLA
Director

INTRODUCCION AL ESTUDIO DE BERNSTEIN

Mario Díaz V. *

En cierta forma, el trabajo de Bernstein constituye uno de los más importantes esfuerzos sociológicos contemporáneos por establecer una relación entre el poder, las relaciones sociales (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia, y por profundizar en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones¹.

Su tesis central, desarrollada durante más de veinticinco años, se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en éstos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como el trabajo, la familia y la educación. Esta última, es una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social.

Esta tesis está compuesta de dos formulaciones fundamentales²:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y por lo tanto la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños, y
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación. (1977: 22).

Esta tesis ha sido, y es, importante no sólo por el interés y la controversia que ha ocasionado sino también por la insistencia y consistencia con la cual se ha intentado resolver una de sus preocupaciones decisivas: “como los códigos (sociolingüísticos o educativos) se generan, reproducen y cambian como resultado de los rasgos *macro-institucionales* de la sociedad, y como se generan, reproducen y cambian en los niveles más específicos de interacción tanto en la familia como en la escuela”. Esto explica las continuas transformaciones, variaciones y adiciones en su trabajo sobre el mismo tema, y el carácter unas veces contradictorio de éste³.

* Profesor Asociado de la Universidad del Valle, Facultad de Educación. Doctor en Sociología de la Educación de la Universidad de Londres.

¹ La obra de Bernstein se reúne en una serie de tres volúmenes: *Class, Codes and Control, Vol. 1, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* que es una colección de 11 artículos desarrollados durante un periodo de 12 años que comenzó en 1958. Aquí, Bernstein intenta mostrar la evolución de su teoría de los códigos sociolingüísticos; *Class, Codes and Control, Vol. II. Applied Studies Towards a Sociology of Language*, publicado en 1973, es una colección de los resultados de los proyectos de investigación empírica realizados por los miembros de la Unidad de Investigación Sociológica (SRU); entre 1966 y 1971; y *Class, Codes and Control Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*, publicado inicialmente en 1975 y revisado en 1977, es una serie de 8 ensayos que muestran el desarrollo de los conceptos que intentan especificar los principios intrínsecos al código educativo y sus relaciones con el poder y el control. La formulación más específica de su tesis está en “Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: Un Modelo”, traducido en *Lenguaje y Sociedad*, 1984, Universidad del Valle: Centro de Traducciones.

² Los desarrollos teóricos iniciales de Bernstein sobre los códigos sociolingüísticos proporcionan las bases para el desarrollo de sus formulaciones sobre los códigos educativos. El punto de unión de estas dos formulaciones o vertientes investigativas que constituyen la tesis general de su obra fue dado en el “Postscript” a la segunda edición del Volumen 1. Sin embargo los conceptos claves referidos a la educación y a la transmisión del conocimiento educativo, fueron planteados previamente en “A Critique of Compensatory Education” (1969), “Social Class, Language and Socialization” (1971) y “Classification and Framing” of Educational Knowledge” (1971).

³ Como plantea Davies (1976) el carácter metafórico de los conceptos de Bernstein, le han hecho ganar la reputación de ser un autor difícil, cuyas ideas son difíciles de ubicar, han sido mal leídas y mal interpretadas.

Las dos formulaciones de su tesis están complejamente interrelacionadas y en consecuencia la tesis central debe estudiarse como una totalidad que puede distinguirse en diferentes niveles susceptibles de exploración hasta el momento⁴.

El proceso de crecimiento del trabajo de Bernstein, el refinamiento continuo de sus conceptos, la necesidad de operar analíticamente en diferentes niveles lógicos se hace manifiesto en los siguientes rasgos que explican el cambio y crecimiento de su posición teórica:

- a) La transformación de los códigos sociolingüísticos en códigos educativos.
- b) El paso de un tratamiento descriptivo de la familia y la escuela a un tratamiento analítico de sus funciones en la producción y la reproducción cultural.
- c) La inclusión de la escuela y de otras agencias dentro de un campo especializado de reproducción discursiva.
- d) Su preocupación creciente por determinar la gramática intrínseca del dispositivo pedagógico considerado como un dispositivo para la producción, reproducción y transformación de la cultura⁵.

Lo Sociolingüístico

La teoría de Bernstein sobre los códigos sociolingüísticos articula diferentes fases en el proceso de transformación del concepto. En un principio (1958; 1959), el intento por explicar la falta de conocimiento de “las relaciones entre clase social y logros académicos... entre modos de expresión cognitiva y ciertas clases sociales” conduce a Bernstein a establecer dos formas de lenguaje: un *lenguaje público*, propio de la clase obrera y un *lenguaje formal*, propio de la clase media⁶. Cada uno de estos dos lenguajes fue descrito como un conjunto de características aisladas. Así, mientras el lenguaje público se caracterizaba por frases cortas, gramaticalmente simples y a menudo incompletas; son una construcción sintáctica pobre, simple y repetitiva; por el uso simple y repetitivo de conjunciones; por el uso rígido y limitado de adverbios y adjetivos; por el uso infrecuente de pronombres impersonales, el lenguaje formal se caracterizaba por un orden gramatical y sintáctico seguro, que regula lo que se dice; el uso frecuente de proposiciones que indican relaciones lógicas, así como preposiciones que indican contigüidad espacial y temporal; uso frecuente de pronombres impersonales; una discriminación selectiva de adverbios y adjetivos; simbolismo expresivo, etc.⁷. El lenguaje público enfatizaba su dependencia de significados implícitos mientras que el lenguaje formal enfatizaba su dependencia de significados explícitos, independientes del contexto.

⁴ Bernstein ha planteado en muchas ocasiones que su trabajo debe verse interrelacionado “El trabajo sobre los códigos lingüísticos está vital, e indiscutiblemente interrelacionado con el trabajo de los denominados códigos del conocimiento educativo” (1974:241).

⁵ Véase, “Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: Un Modelo”, y “Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico” en esta publicación, o en este número.

⁶ Clase media en el sentido británico. Véase, nota No. 84 en la “Introducción” a *Poseer and Ideology in Education*, Editado por Jerome Karabel y A.H. Halsey. New York, Oxford University Press 1977.

⁷ Dos artículos merecen ser mencionados en esta etapa inicial para el estudio de estas dos formas del lenguaje: “Some Sociological Determinants of Perception” (1968) y “A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form” (1959). Según Bernbaum, el trabajo teórico de Bernstein en este entonces reflejaba la actitud sociológica del momento: el énfasis sobre el desperdicio de la potencialidad intelectual de la clase obrera: su inadecuada socialización que reproducía la estratificación social y la búsqueda de soluciones entre los educadores. (Bernbaum, 1977:60).

Más tarde, en 1962, Bernstein abandona las nociones de lenguaje público y lenguaje formal y las sustituye por las nociones de *códigos elaborados y restringidos*⁸. Aquí, los códigos fueron definidos en términos lingüísticos y en términos psicológicos. En el nivel lingüístico, los códigos se referían a “la probabilidad de predicción de los elementos sintácticos para organizar los significados”. Los elementos estructurales son más predecibles en el caso del código restringido que en el caso del código elaborado. Para, Bernstein, este paso fue importante en el desarrollo de una teoría sociológica del aprendizaje que indagara el *qué* y el *cómo* de] aprendizaje social y las restricciones subsiguientes sobre éste⁹.

La reformulación del lenguaje público y lenguaje formal en los conceptos de códigos elaborados y restringidos pasó de una asociación descriptiva y correlacional entre formas de habla y ciertos atributos demográficos de las familias (1958) tales como niveles de educación, o funciones económicas —aunque poco desarrollada— a una formulación general de los códigos en términos de clase social, poder, la división social del trabajo y el control social.

Los códigos son, entonces, definidos como los principios que regulan los procesos de comunicación, principios que serían funciones de estructuras sociales diferentes. Igualmente, la distinción entre órdenes de significados *particularistas y universalistas* permitió a Bernstein la combinación de diferentes modelos de comunicación tanto elaborados como restringidos. Así, el código elaborado se definió como particularista en la medida en que su forma sólo estaba al alcance de algunas personas y como universalista en la medida en que sus significados sintetizan medios y fines *generales*. El código restringido se definió como particularista en la medida en que sus significados sintetizan medios y fines *locales* y universalista en relación con su modelo de habla, pues todos tienen acceso a este (1974: 78-80; 129). La distinción particularista/universalista es fundamental para desarrollos posteriores del concepto código (véase, “A critique of Compensatory Education” (1969) en Vol. I).

La definición de códigos del habla, elaborada en 1962 y en “A Sociolinguistic Approach to Socialization” (1965) no sólo establece una relación entre el complejo orden de significados de la estructura social y las formas específicas del habla o códigos, sino que también liga los códigos a las clases sociales y a la división social del trabajo. Si por una parte los códigos son la “traducción lingüística de los significados de la estructura social” por la otra las formas elaboradas y restringidas de estos apuntan hacia la forma como las estructuras de clase —en sociedades industriales avanzadas— actúan sobre la distribución de los significados privilegiados y sobre los procedimientos interpretativos que los generan. Así, “el acceso a los códigos elaborados no depende de factores psicológicos sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social por medio de la cual se hace posible un determinado modelo de habla. Normalmente, aunque no de manera inevitable, estas posiciones coinciden con un estrato que busca o posee el acceso a las áreas importantes de decisión de la estructura social” (1974:79).

Esta formulación también apunta hacia el análisis de las consecuencias educativas y sociales del acceso a códigos diferentes, análisis que se materializará más tarde en la

⁸ Estos desarrollos se encuentran en “Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence” y en “Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements”.

⁹ En este sentido, Bernstein considera que “una de las tareas de los sociólogos podría ser la de buscar los orígenes sociales de formas lingüísticas particulares y examinar su función regulativa. Esta tarea sería un intento por reducir las interrelaciones entre la estructura social, el uso del lenguaje y la conducta individual. Tal teoría debiera indicar lo que en el ambiente es susceptible de ser aprendido, las condiciones del aprendizaje y las restricciones sobre el aprendizaje subsiguiente”. (1974:76).

formulación de su teoría sobre las transmisiones educativas: “El código que el niño trae a la escuela simboliza su identidad social... cuando el niño es sensible al código elaborado su experiencia escolar es una experiencia de desarrollo simbólico y social, para un niño limitado a un código restringido la experiencia escolar es una experiencia de cambio simbólico y social... un cambio en el código envuelve cambios en los *medios* por los cuales se crean una identidad y una realidad social. Este argumento significa que las instituciones educativas en una sociedad en continuo desarrollo conllevan sus propias tendencias alienantes” (1974: 136). Este planteamiento nos lleva más allá de una formulación de los códigos ligados a atributos particulares de una u otra familia y nos sugiere la importancia que Bernstein asigna a la división social del trabajo del control social de clase mediante el control de la educación.

La distinción de los códigos pasó finalmente a realizarse en términos de la semántica subyacente que regula las realizaciones lingüísticas. La distinción entre código y realizaciones lingüísticas envuelve en este momento la noción de contexto¹⁰. En 1969, Bernstein discute en “A Critique of the Concept of Compensatory Education” la creciente expansión de este concepto en los años sesenta como una solución a las desigualdades educativas y que desviaban la atención sobre las deficiencias de la escuela hacia las “deficiencias” dentro de la comunidad, la familia y el niño. Contra esta definición Bernstein considera fundamental el estudio de las condiciones y contextos del espacio educativo y de las tensiones que se generan entre éste y otros contextos, como consecuencia de la estructura de significados que la escuela impone. Para Bernstein la escuela orienta a los niños hacia una estructura de significados diferentes que no están muchas veces en correspondencia con el orden de significados que informan la cultura del contexto cultural primario del niño. En este orden de ideas Bernstein distingue dos órdenes de significados: *significados independientes del contexto*, y *significados dependientes del contexto*. Los significados dependientes del contexto son implícitos mientras los significados independientes del contexto son explícitos.

En este nuevo sentido, los significados difieren para Bernstein en términos de los contextos que evocan sus realizaciones lingüísticas: los significados independientes del contexto son universalistas y los significados dependientes del contexto son particularistas. Igualmente, las realizaciones lingüísticas de los órdenes de significados universalistas son diferentes de las realizaciones lingüísticas de los significados particularistas. Desde esta perspectiva Bernstein considera que “la escuela transmite y desarrolla órdenes de significados universalistas. El trabajo de la escuela es hacer explícitos y elaborar mediante el lenguaje, principios y operaciones, en tanto se aplican a los objetos... y a las personas” (1974:196). La escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento.

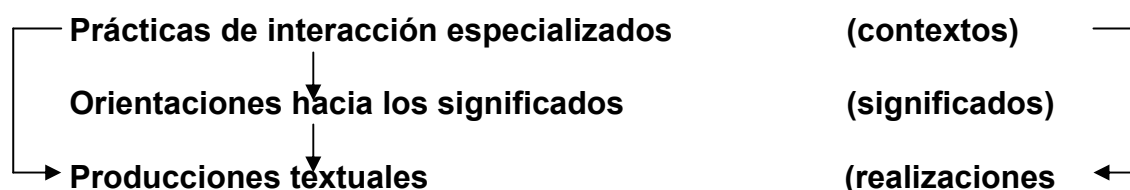
La oposición entre significados independientes del contexto, universalistas y explícitos y significados dependientes del contexto, particularistas e implícitos representan en este momento una nueva etapa en el desarrollo del concepto código. El código se define ahora como los principios que subyacen a la orientación de los significados y a su realización lingüística en diferentes contextos¹¹. Así, “los códigos elaborados dan acceso a órdenes

¹⁰ Al respecto Bernstein dice: “La búsqueda empírica de las realizaciones contextuales del código junto con la necesidad de construir en sus definiciones básicas la sensibilidad de los contextos socializantes críticos a las realizaciones del habla condujo a una nueva formulación que hizo énfasis en su definición sobre la estructuración social de los significativos relevantes” (1974:11).

¹¹ Esta nueva definición establece *una* diferencia entre códigos y realizaciones, entre código y variantes del habla. “Las variantes del habla, en la teoría, representan la estructura superficial mientras que el código representa la estructura profunda” (1974:15). Mientras que las variantes del habla son patrones de selecciones que son específicas para un contexto el código se refiere a la estructura profunda que controla dichas realizaciones”. El código, pues, presupone *reglas* subyacentes que controlan la generación de

de significados universalistas que están menos ligados al contexto mientras que los códigos restringidos dan acceso a órdenes de significados particularistas que están más ligados a un contexto particular” (1974:197). Los códigos a diferencia de las variantes del habla se refieren a las reglas subyacentes de interpretación que regulan la orientación hacia un orden de significados que sustentan una cultura. La definición más específica de código en términos de la semántica subyacente fue presentada por Bernstein en “Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model” (1981) (reproducido en este número)¹². El código se define como “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores”. Desde este punto de vista, el código controla la especialización y distribución de los diferentes órdenes de significados y la especialización y distribución de los contextos en los cuales estos se realizan. Así, si queremos entender la producción, reproducción y transformación de órdenes de significados legítimos, necesitamos establecer las bases sociales (distribución del poder y principios de control) que regulan la distribución y demarcación de contextos especializados. Es, desde este punto de vista, que Bernstein plantea que el código es un regulador de las relaciones entre contextos y a través de esto de las relaciones dentro de los contextos (1981:5). En estos, el código regula las reglas especializadas de la comunicación y demarca las comunicaciones legítimas de las comunicaciones ilegítimas.

Con el propósito de crear códigos específicos, Bernstein re-escribe la definición general en la siguiente forma:



La orientación hacia los significados se entiende en términos de relaciones referenciales privilegiadas/privilegiantes. Así, los significados son privilegiados en el sentido en que el acceso a estos está mediado por el poder en una escala dominante/dominado, y en el sentido en que sus contextos estén jerárquicamente demarcados. Podemos distinguir dos orientaciones hacia los significados:

1. Orientación elaborada, donde existe una relación indirecta entre los significados y una base material específica, y,
2. Orientación restringida, donde existe una relación directa entre los significados y una base material específica.

La definición de orientaciones hacia los significados —elaboradas y restringidas— es el resultado de las transformaciones del concepto significado implícito y significado explícito¹³, en significados universalistas y particularistas¹⁴, y más tarde en significados

significados en contextos diferentes. En este sentido lo que observamos son los textos, las variantes del habla o formas de habla) para expresar los significados, lo que inferimos son las *reglas subyacentes* del código que regulan la generación de dichas variantes del habla. Véase “Postscript” al Vol. I.

¹² Esta definición fue anticipada en 1977 en el artículo “On the Relations between Education and Production” y en el Prólogo a *Code in Context* de Diana Adlam, asistente de la SRU. Previamente Bernstein había distinguido en 1973 el concepto de *reglas subyacentes* del código. En 1977 dirige su atención hacia las *reglas de actuación*. Ambas reglas subyacen a la conducta manifiesta de los eventos de la comunicación. En esta nueva definición de código, Bernstein transforma las reglas subyacentes y de actuación en reglas de reconocimiento y de realización. (Véase ruta anterior).

¹³ Formulados en 1958 en “Some Sociological determinants of perception” en *Class, Codes and Control, Vol. 1*.

¹⁴ Formulados en 1962 en “Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence” en *Class, Codes and Control, Vol. 1*.

independientes/significados dependientes del contexto¹⁵. Es importante anotar que esta definición presenta de manera más explícita las relaciones entre la orientación hacia los significados, su *ubicación*, *distribución* y sus *orígenes* y la distribución del poder creada por la división social del trabajo. Para Bernstein, la ubicación y distribución de los orientaciones hacia los significados estaba determinada por los principios de la división social del trabajo del modo de producción. Así, “entre más simple sea la división del trabajo más específica y local será la relación entre un agente y su base material y por lo tanto más directa será la relación entre los significados y una base material específica y más restringida la orientación hacia la codificación... y entre más compleja sea la división social del trabajo menos específica será la relación entre un agente y su base material, más indirecta la relación entre los significados y una base material específica y más elaborada será la orientación hacia la codificación” (1981:9). En esta forma las orientaciones de la codificación son inherentes a las posiciones (ubicación) de los agentes en la división social del trabajo de producción. Las orientaciones hacia la codificación son específicas y especializadas para una ubicación (posición) particular. Así, las ubicaciones diferentes en el modo de producción generan prácticas de interacción diferentes que realizan relaciones diferentes con una base material y, de esta manera, diferentes orientaciones de la codificación. Si las orientaciones de la codificación son especializadas y relacionadas con la ubicación en la división social del trabajo, la condición para que esto ocurra son las relaciones de clase. Las relaciones de clase especializan las orientaciones de la codificación en la división social del trabajo del modo de producción. En esta forma la distribución del poder que surge de las relaciones de clase determina la relación entre las orientaciones de la codificación y la ubicación en la división social del trabajo.

Para Bernstein, las orientaciones hacia los significados (orientaciones de la codificación) se ubican, distribuyen, legitiman y reproducen tanto en, como por medio de, el modo de producción aun cuando no tienen sus orígenes en este. Los orígenes de las orientaciones elaboradas y restringidas según el autor, se encuentran en las agencias de control simbólico. Si la ubicación y distribución de las orientaciones elaboradas son reguladas por el modo de producción sus orígenes descansan en los sistemas religiosos y en las cosmologías que estos crearon. (Véase 1981:9).

¿Cómo se regulan las *realizaciones* de las orientaciones hacia los significados? Los principios que regulan las realizaciones de las orientaciones hacia los significados son intrínsecos a las prácticas de interacción (contextos), las cuales se componen de dos rasgos inter-relacionados: la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas.

Bernstein utiliza el concepto de clasificación para referirse al principio que regula la división social del trabajo y el concepto de enmarcación para referirse al principio que regula sus relaciones sociales. Estos conceptos se definen más adelante. (Véase, también “Clasificación y enmarcación del Conocimiento Educativo”, en este número).

En resumen, podemos observar en la formulación sociolingüística, dos aspectos fundamentales. Por una parte, la precisión creciente en el desarrollo de una conceptualización sobre los códigos y por articular el proceso de su generación, reproducción y cambio como consecuencia de los cambios en la estructura social

¹⁵ Formulados en 1969 y en 1971. en “A Critique of the Concept of Compensatory Education” y en “Social, Class, Language and Socialization” en Volumen 1. En esencia, los significados independientes del contexto son significados que tienen una relación indirecta con una base material específica. Los significados dependientes del contexto tienen al contrario una relación directa con una base material específica. Según Bernstein, el problema con el concepto “independiente del contexto” consistía en que nada en la lengua es independiente del contexto. En este sentido la noción “independiente del contexto” no es absoluta sino relativa.

(cambios en el nivel macro) y, por la otra, la continua articulación entre los códigos sociolingüísticos y los denominados códigos educativos. Las referencias continuas a la educación —y a la familia— como agencias de transmisión, la relación que establece entre la escuela y la transmisión y desarrollo de órdenes de significado universalistas (códigos elaborados) y la articulación entre estos y las relaciones de poder creadas fuera de la escuela permiten a Bernstein internarse en el desarrollo de una teoría de las transmisiones educativas de los códigos elaborados.

De lo Sociolingüístico a lo educativo

Los desarrollos teóricos de Bernstein sobre los códigos educativos se inscriben dentro de un proceso de búsqueda de conceptos que dieran cuenta de las *relaciones de poder* (fundamentadas en las relaciones de clase) inscritas en el acceso a, control y cambio, de los *sistemas simbólicos**, y en consecuencia, de los límites de la experiencia.

El desarrollo de estos conceptos permitió establecer la gramática profunda que regula la distribución social de los significados especializados en el contexto escolar y los procesos selectivos de su organización, transmisión y evaluación. Igualmente, y desde otra perspectiva, esta búsqueda de la gramática generativa de las transmisiones educativas —y de la reproducción cultural— contribuyó al fortalecimiento de las posiciones críticas de lo que se denominó “la nueva Sociología de la Educación”¹⁶.

El análisis sobre los principios de transmisión y sobre su incorporación en las estructuras de las relaciones sociales sufrió en Bernstein, desde 1964, continuas transformaciones. En su interés por construir estos principios, Bernstein presenta tipos ideales y conflictivos que permitieron mostrar el contraste entre patrones de características estructurales en la cultura escolar y su relación con el orden social, la división social del trabajo y la estratificación social. Así, Bernstein distingue inicialmente, en la cultura escolar dos órdenes: un orden instrumental (que transmite habilidades académicas) y un orden expresivo (que transmite actitudes y valores)¹⁷. Estos desórdenes son descritos en términos de un conjunto de oposiciones que son vistas por el autor más como oposiciones dialécticas que como dicotomías.

Las tensiones y conflictos entre estos dos órdenes se analiza más tarde en términos de las oposiciones consensual/diferenciado, estratificado/diferenciado. En “Ritual in Education” (1966) Bernstein distingue entre dos estructuras organizativas diferentes para la transmisión del orden instrumental y del orden regulativo. Las relaciones sociales de transmisión de estos dos órdenes pueden generar y reproducir estructuras estratificadas que celebran el status y la jerarquía, o estructuras diferenciadas, menos jerarquizadas. El cambio en las estructuras de la escuela y de las formas de transmisión de estos dos órdenes estaría ligado a cambios en la división social del trabajo y al cambio en las funciones de la escuela con respecto a las demandas económicas y de control social¹⁸.

* “Sistemas simbólicos” entendidos como “capital cultural”.

¹⁶ Con el desarrollo de su teoría sobre las transmisiones educativas Bernstein contribuyó a los desarrollos críticos de la “Nueva Sociología de la Educación” y a sus representantes, Young, Keddie, Sharp y Green, y a otros como Bourdieu. Una introducción interesante a este tema puede encontrarse en Jerome Karabel y A.H. Halsey *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press. 1977.

¹⁷ Véase. “Sources of Consensus and Disaffection in Education”, 1964 en Bernstein (1977).

¹⁸ Bernstein comenta al respecto: “El cambio en la escuela de una estructura estratificada a una estructura diferenciada puede entenderse como el cambio de un orden social que descansa sobre la dominación a un orden que descansa sobre la *cooperación*. Este cambio probablemente se relaciona con, y es similar al cambio en el carácter de las relaciones laborales en una sociedad industrial avanzada” (1974:63).

La distinción entre estratificado y diferenciado es remplazada posteriormente por la oposición entre *abierto y cerrado*. Así, en “Open Schools —Open Society” (1967), Bernstein influido por la interpretación Durkheimiana sobre la solidaridad orgánica y la solidaridad mecánica examina las formas de control y la división social del trabajo en la escuela y los límites que demarcaciones (abiertas y cerradas) que en estas se generan como consecuencia en el cambio en los principios de integración social —de la solidaridad orgánica a la solidaridad mecánica—. La oposición abierto cerrado representa, en este caso, los límites rígidos (fuerza de las categorías) o flexibles (mezcla de las categorías) dentro de, y, entre los dos órdenes: “la idea era producir una escala de grados de apertura y cierre que permitiera analizar la escuela. Uno podría examinar los cambios concomitantes en el orden expresivo con grados diferentes de cambio en el orden instrumental, y viceversa., de nuevo insistiría que este cuadrante (instrumental! expresivo, abierto/cerrado) no es un simple asunto de dicotomías sino de posiciones que están en conflicto” (1977:7).

El análisis de estas oposiciones, junto con el desarrollo de los conceptos de la división social del trabajo y de la diferenciación social, ocupacional y educativa permitieron generar finalmente los conceptos de *clasificación, enmarcación y código educativo*. Estos conceptos sustituyen e incluyen las oposiciones anteriores, integran los rasgos estructurales (paradigmáticos) e interaccionales (sintagmáticos) de la transmisión y tienen su fundamento en la distribución del poder y los principios de control¹⁹. Igualmente los conceptos permitieron pasar de un análisis centrado en tipologías y modelos en oposición o conflicto de los eventos educativos a un análisis de los principios subyacentes de la transmisión cultural en diferentes niveles.

Bernstein caracterizó la importancia de los conceptos de clasificación y enmarcación, en la siguiente forma:

A través de la definición de los códigos educativos en términos de relaciones de poder y control entre la clasificación y la enmarcación, estos dos componentes se construyen en el análisis de todos los niveles. De esta manera se hace posible derivar en un marco de trabajo una tipología de los códigos educativos, mostrar las interrelaciones entre las propiedades organizativas y las propiedades del conocimiento, pasar del nivel de análisis macro al nivel micro, relacionar los patrones internos de instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de tales patrones, y considerar los problemas de estabilidad y cambio (1977:112).

Los conceptos de clasificación, enmarcación y su aplicación al control sobre la distribución de los órdenes de significado y sobre las reglas especializadas de su transmisión en la escuela (pedagogías) fue en cierta forma el comienzo de una teoría sobre la gramática profunda que constituye y distingue las formas especializadas de transmisión cultural, la división social del trabajo de sus agencias y agentes, y sus relaciones sociales intrínsecas. Estos desarrollos se insinúan en “Clases y Pedagogías: Visibles e Invisibles” (en este volumen). A continuación definimos con más detalle los conceptos de clasificación y enmarcación.

¹⁹ Los desarrollos de estos conceptos se encuentran en los artículos “On the Curriculum” (1969) y “On the Classification and Framing of Educational Knowledge” (1971), (incluido en este volumen).

Clasificación

En un nivel abstracto clasificación (C) se refiere a la relación entre categorías. Las categorías son creadas por la división social del trabajo. La relación entre las categorías está dada por el grado de aislamiento que se da entre ellas. El grado de aislamiento es el regulador fundamental de las relaciones entre las categorías y de la “especialidad de sus voces”. Así, cuando hay un fuerte aislamiento entre las categorías (agencias, agentes, discursos, sitios) esto es, cuando existe una clasificación fuerte (+ C) cada categoría está perfectamente aislada, distinguida, o diferenciada, esto es, “cada categoría posee su identidad específica y sus propios límites”. Cuando el aislamiento es débil (clasificación débil, o x -C), las categorías son menos especializadas, su especialidad se reduce considerablemente y es posible encontrar una mezcla entre éstas. En esta forma, el principio de clasificación presupone aislamientos estructurales (fuertes o débiles) entre categorías (agentes, agencias, discursos). Para Bernstein, son las relaciones de poder las que crean, legitiman, mantienen y reproducen el aislamiento entre las categorías; en esta forma, todo cambio en el aislamiento entre las categorías implica un cambio en sus relaciones de poder y por lo tanto un cambio en el principio de clasificación (de + C a - C), esto es, un cambio en el principio de la división social del trabajo. Así, si examinamos el campo educativo, observamos que éste está compuesto por un conjunto complejo de categorías (maestros, alumnos, discursos/significados, escuelas, niveles, etc.) que se encuentran sujetas al principio de clasificación y distribución. Dicho principio realiza la división social del trabajo del campo educativo y genera las relaciones de poder entre sus diferentes categorías. Tenemos entonces que si queremos comprender la producción, reproducción y transformación de una determinada clasificación necesitamos analizar las bases sociales que fundamentan una determinada distribución del poder, esto es, la división social del Trabajo. Con referencia al conocimiento educativo, el principio de clasificación se refiere al “grado de mantenimiento de los límites” entre los diferentes órdenes de conocimiento que transmite la escuela. El principio de clasificación establece los controles sobre la distribución de los conocimientos y en esta forma la distribución de formas de conciencia. En otros términos, el principio de clasificación establece las relaciones entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de conciencia. En síntesis, para Bernstein, el principio de clasificación regula la relación entre la distribución del poder y la distribución del conocimiento y la distribución de las formas de conciencia (Véase, “Clasificación y Enmarcación...” y “Códigos, Modalidades...”).

Enmarcación

La enmarcación se refiere al principio que regula las relaciones sociales, esto es, al principio que subyace a las prácticas de comunicación. La en-marcaación nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción. Enmarcación presupone comunicación. La enmarcación constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control. La enmarcación vehicula los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación.

Bernstein dice que en la misma forma que las relaciones entre categorías están reguladas por una clasificación fuerte o débil, de la misma manera los principios de comunicación pueden estar regulados por una enmarcación fuerte o una enmarcación débil. Tenemos pues que los principios de comunicación (relaciones sintagmáticas) pueden variar en grados diferentes, lo que no varía es el *control* el cual está siempre presente. La forma que el control toma se describe en términos de enmarcación. En esta forma, cambios en la enmarcación producen cambios en los principios de comunicación,

cambios en las modalidades de control y cambios en el contexto comunicativo. En la misma forma que la distribución del poder regula el principio de clasificación mediante la división social del trabajo, los principios de control regulan la enmarcación mediante sus relaciones sociales (Bernstein: 1981:22).

Enmarcación y prácticas pedagógicas

Para Bernstein, la enmarcación (E) se refiere al principio que regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales creadas en el proceso de reproducción del conocimiento educativo. Las prácticas, constituyen, regulan y relacionan las posibilidades de dos principios comunicativos: el principio interaccional y el principio locativo. En la escuela, entonces, la enmarcación se refiere al control sobre las prácticas comunicativas (selección, secuencia, ritmo de la transmisión) producidas en la relación pedagógica (Véase Clasificación y Enmarcación en este volumen).

Cuando la enmarcación es fuerte (+ E) el maestro explícitamente regula los rasgos distintivos de los principios interaccional y locativo que constituyen el contexto comunicativo, (transmisiones específicas y, ordenamientos espaciales y posiciones específicas). Cuando el enmarcamiento es débil (—E) el aprendiz tiene un mayor control sobre la regulación de los principios comunicativo y locativo. La enmarcación también se refiere a las relaciones sociales entre contextos comunicativos diferentes como por ejemplo la relación entre la familia, o la comunidad, y la escuela. La en-marcaación regula lo que cuenta como comunicación legítima en relación pedagógica y en esta forma lo que cuenta como prácticas pedagógicas legítimas.

Tenemos, entonces, que para Bernstein la distribución del poder regula los principios de clasificación y, por lo tanto, la división social del trabajo de las agencias, agentes y discursos; y que los principios de control regulan la enmarcación y por lo tanto las relaciones sociales de las prácticas de transmisión cultural. La articulación de la clasificación y la enmarcación dan cuenta del código y constituyen su gramática. Las relaciones de poder constituyen, legitiman y mantienen las clasificaciones del código (rasgos paradigmáticos) y las relaciones de control constituyen, mantienen y legitiman la enmarcación de las relaciones comunicativas (rasgos sintagmáticos). En esta forma, los códigos “son transformaciones en gramáticas/ principios semióticos de las relaciones y realizaciones de categorías, donde sus relaciones representan lo paradigmático y sus realizaciones representan lo sintagmático” (1981:30).

Códigos y modalidades: su escritura

Los códigos específicos pueden ser especificados mediante la siguiente formula: (Bernstein 1981).

$$\frac{O^{E/R}}{\pm C + E \quad | \quad e}$$

donde:

- O Se refiere a las orientaciones elaboradas/restringidas. Como hemos anotado anteriormente, las orientaciones elaboradas y restringidas se crean y legitiman mediante la división social del trabajo del modo de producción que produce y reproduce la clasificación fuerte entre el trabajo manual y el trabajo mental. Dicha distribución se transfiere a la familia y a la escuela. En esta última, la distinción entre

orientaciones elaboradas y restringidas reside en el carácter de las relaciones que se dan entre las formas de conocimiento y la división social del trabajo creada para su transmisión/reproducción. Compárese por ejemplo la educación académica frente a su opuesta la educación de capacitación técnica para formar mano de obra.

C Se refiere al principio de clasificación que, como hemos dicho, sustantiva las relaciones de poder.

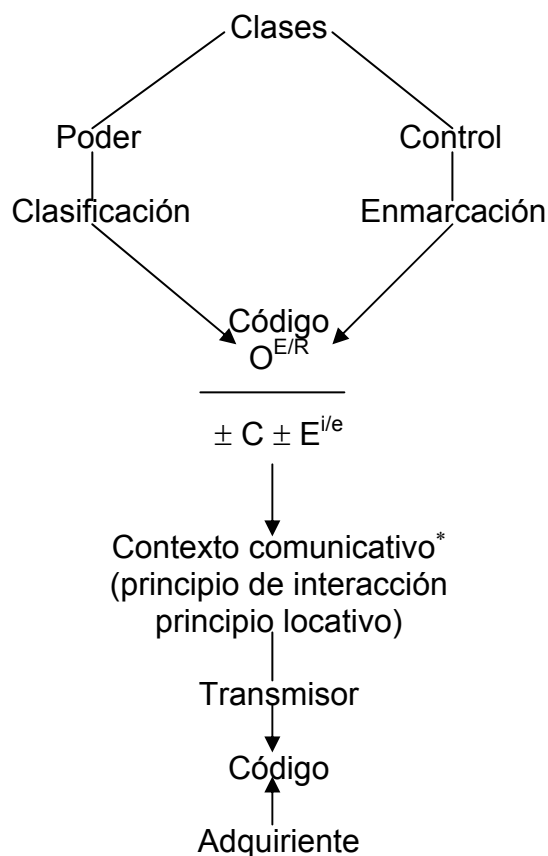
E Se refiere al principio de enmarcación, el cual sustantiva las formas de control que funcionan en cualquier contexto de interacción.

+ Se refiere a los valores de la clasificación y de la enmarcación. \pm significa fuerte y - significa débil.

i/e *i* se refiere a los valores *internos* de la enmarcación, *dentro de* un contexto comunicativo, bien sea la familia, la escuela, el trabajo.

e se refiere a los valores externos de la enmarcación, esto es, a la regulación de las relaciones comunicativas *entre* contextos comunicativos como por ejemplo las relaciones entre familia o la comunidad y la escuela, o las relaciones entre la escuela y el trabajo, o entre la familia y el trabajo.

Las variaciones del código (sus modalidades) dependen de las variaciones de la clasificación y de la enmarcación. A su vez, las variaciones en los valores de C o E celebran las variaciones en la distribución del poder y los principios de control. En esta forma podemos decir que el código es la gramática profunda que regula tanto las estructuras y relaciones de poder como la forma de su transmisión/adquisición en diferentes contextos comunicativos de agencias de producción o reproducción tales como la familia, la educación, o el trabajo. Esto es, el código y sus modalidades (+ C + F) (-C -F) (+ C -F) (-C + F) establecen una relación fundamental entre una distribución dada del poder y su realización en prácticas de interacción/comunicación. De esta manera, las posibilidades de realización de un contexto están dadas por los principios que regulan la clasificación y la enmarcación de sus prácticas comunicativas. En un esquema muy simple podemos especificar estas relaciones.



Los cambios en la distribución del poder y/o en los principios de control actúan selectivamente sobre los valores intrínsecos del código el cual a su vez regula las posibilidades (estructura e inter-acciones) de los contextos comunicativos de las agencias de producción o de control simbólico. Es en este sentido que Bernstein plantea que “Las modalidades del código son esencialmente variaciones de los medios y enfoques del control simbólico sobre las bases de una distribución dada del poder” (1981: 28). Los códigos (sociolingüísticos o educativos) son principios reguladores que se adquieren tácitamente en el proceso de socialización. En este sentido el código es un regulador simbólico de la conciencia que condensa en su gramática la distribución del poder y los principios de control. Es mediante los códigos que una lógica de transmisión/adquisición se regula, que una experiencia particular se produce y que una identidad social específica se legitima.

Códigos y reproducción cultural

Tanto la tesis sociolingüística como la tesis sobre las transmisiones educativas forman en Bernstein parte de sus análisis sobre las estructuras que subyacen a la reproducción de las relaciones de clase. Hemos visto que, por una parte, las relaciones de clase configuran la estructura de la comunicación “y sus bases sociales” en la familia y, por la otra, regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la escuela. Los

* Para Bernstein todo contexto comunicativo o socializante se compone de un transmisor y de un adquiriente. Estos dos forman una matriz socializante cuyos principios subyacentes se realizan en los valores de la clasificación y de la enmarcación. Una matriz socializante (maestro/alumno, padre/hijo, etc.) puede ser una matriz reproductora, una matriz interruptora, o bien, una matriz de cambio.

conceptos de *clasificación, enmarcación y código* nos permiten comprender los procesos de reproducción que crean mediante la comunicación, demarcaciones, diferencias y posiciones entre y dentro de los sujetos. Mediante los códigos el sujeto incorpora la estructura social.

Los códigos condensan en su gramática la distribución del poder y los principios de control intrínsecos a las relaciones de clase: “Poder y control se hacen sustantivos en la clasificación y enmarcación que a su vez generan distintas formas de relación social y de comunicación mediante las cuales se configuran, aunque no de manera final, las estructuras mentales” (Bernstein, 1977: 11). Es en este sentido que puede decirse que los códigos son dispositivos de reproducción cultural. Podríamos agregar que el proceso de reproducción cultural se cumple mediante la selección e institucionalización de los principios subyacentes del código: **La clasificación y la enmarcación**. Estos principios permanecen activos en el proceso de socialización. Así pues, la estructura de la socialización, como Bernstein plantea, no es un conjunto de roles sino relaciones de clasificación y en-marcación mediante las cuales se incorpora lo social y se transforman sus relaciones sociales internas al sujeto.

En esencia, podemos decir que los códigos son dispositivos complejos y especializados de reproducción cultural constituidos por una *gramática ubicadora* especializada cuyos principios y reglas son el resultado de las relaciones de clase o de principios dominantes equivalentes. “Los códigos se refieren a gramáticas semióticas reguladas por distribuciones del poder y principios de control especializados ... son gramáticas semióticas específicas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación, por medio de las cuales los sujetos son selectivamente creados, puestos y opuestos entre sí” (Bernstein 1981: 30-31).

REFERENCIAS

BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 3. Towards a Theory of educational transmissions*. London: R.K.P.

— (1974). *Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: R.K.P.

— (1981). “Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: A model” en *Anglo American Studies*, Vol. 1.

DAVIES, B. (1976). *Social Control and Education*~ London: Methuen.

BERNBAUM, B. (1977). *Knowledge and Ideology in Education*. London: MacMillan.

CLASES SOCIALES, LENGUAJE Y SOCIALIZACION*

Basil Bernstein

Puede ser útil explicitar los fundamentos teóricos de la tesis que he desarrollado durante estos diez últimos años. A pesar de que el objeto inicial de mis investigaciones lo haya constituido el problema de las diferencias en el aprendizaje escolar, la cuestión más general que lo ha inspirado ha sido la de las relaciones entre “los órdenes simbólicos y la estructura social”. De esta manera, la reflexión sobre el problema teórico de la estructura profunda de la transmisión cultural y de sus cambios ha inspirado la aproximación, al inicialmente estrecho, pero importante, problema empírico. Es suficiente examinar detalladamente lo que puede aparecer como una cadena de artículos algo repetitivos, para señalar que:

1. Progresivamente, a partir del análisis particular y puramente empírico de las condiciones sociales que influyen en el aprendizaje escolar de diferentes grupos de niños, ha surgido un problema teórico mayor.
2. He intentado extender mis investigaciones en dos direcciones, simultáneamente: desarrollo de la generalidad de la tesis y esfuerzo de precisión creciente en el nivel contextual.
3. Al mismo tiempo, y como una consecuencia del punto anterior, he tratado de clarificar el status, tanto lógico como empírico, del concepto central de código. Desgraciadamente, estos intentos fueron vistos más en el nivel de la organización y del análisis de la investigación empírica que en el nivel de las proposiciones explícitas.

Ahora pienso que hubiera suscitado menos malentendidos si hubiera hablado de “códigos sociolingüísticos” en vez de “códigos lingüísticos”. Este último concepto daba la impresión de que yo estaba exaltando la sintaxis en detrimento de la semántica, o, peor aún, que establecía una relación término a término entre un significado y una forma determinada de sintaxis. Igualmente, al definir los códigos sin referencia a los contextos de empleo se me imposibilitaba comprender adecuadamente su significación teórica. *Debo señalar que la organización empírica de todas mis investigaciones ha estado dirigida a descubrir las formas de realización de los códigos en contextos diferentes.*

El concepto de código sociolingüístico se refiere a “la estructuración social de los significados” y a sus manifestaciones lingüísticas en contextos diferentes pero relacionados. Una lectura atenta de mis artículos siempre muestra el énfasis dado a la forma de la relación social, es decir, a la estructuración de los significados pertinentes. En efecto, el rol se define como una actividad de codificación compleja que controla la creación y organización de significados específicos así como las condiciones para su transmisión y recepción. En términos generales, mis trabajos de sociolingüística intentan explorar cómo “los sistemas simbólicos” son tanto manifestaciones como reguladores de la estructura de las relaciones sociales. El sistema simbólico particular que yo estudio es “el del habla” y *no* el de la lengua.

Es pertinente señalar aquí las diversas obras que, en el dominio de las ciencias sociales, han inspirado la tesis que sostengo. De esta manera, podrá observarse que mi

* Tomado de *Clas, Codes and Control, Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: R.K.P. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

tesis constituye una integración de diferentes corrientes de pensamiento. Los puntos de partida más importantes son Durkheim y Marx quienes definen el marco fundamental en el cual intento integrar los aportes de algunos otros pensadores. Describiré rápidamente este marco conceptual, así como algunos de los problemas a los cuales da origen.

La obra de Durkheim representa un esfuerzo absolutamente notable por esclarecer la relación entre los órdenes simbólicos, las relaciones sociales y la estructuración de la experiencia. Si Marx retornó a Hegel a su lugar, Durkheim, intentó hacer lo mismo con Kant. En "Primitive Classification" y en "The Elementary Forms of Religious Life" Durkheim intentó deducir las categorías básicas del pensamiento a partir de la estructuración de las relaciones sociales. Poco importa que haya o no, tenido éxito. Durkheim ubicó el problema general de la relación entre Los sistemas de clasificación y enmarcamiento del orden simbólico, por una parte, y la organización de la experiencia, por la otra.

En el estudio de las diferentes formas de integración social Durkheim mostró el carácter implícito y condensado de la estructura simbólica que corresponde a la solidaridad mecánica y el carácter más explícito y diferenciado de las estructuras simbólicas ligadas a la solidaridad orgánica. Cassirer, uno de los primeros especialistas en Antropología cultural y, en particular, Sapir (conoció los escritos de Von Humboldt mucho (más tarde) orientaron mi atención hacia las propiedades culturales del habla. Fue Whorf, particularmente, a través de sus análisis de las formas de expresión y de los marcos significantes de coherencia que organizan la percepción, quien me alertó sobre el efecto selectivo que ejerce la cultura (que actúa a través de la organización de las relaciones sociales) tanto a nivel de la estructuración de la gramática como al nivel de la significación que asume esta estructura la cual es, de por sí, un elemento importante en la organización del conocimiento. Whorf más que ningún otro, hizo accesible, al menos para mí, la reflexión sobre la estructura profunda de la comunicación lingüística.

En todo el trabajo anterior encontré dos dificultades. Si se está de acuerdo en que "los sistemas simbólicos", "la estructura social" y "la configuración de la experiencia" están profundamente ligados queda por demostrar cómo se realiza dicha estructuración y por aclarar sus mecanismos subyacentes los cuales no son explícitos. La segunda dificultad tiene que ver con el problema del cambio de los sistemas simbólicos. G.H. Mead constituye una ayuda decisiva en la solución de la primera dificultad: el cómo. Mead bosqueja en términos generales las relaciones entre rol, flexibilidad y habla y provee las bases para la solución del COMO. Sin embargo, esta solución no nos permite tratar el problema del cambio, pues el concepto que permite al rol relacionarse con un concepto de orden más elevado, denominado "el otro generalizado", no ha sido sometido, en sí mismo, a una investigación sistemática. Aun, si el concepto de "otro generalizado" se coloca dentro del marco de trabajo Durkheimiano el problema del cambio permanece. En efecto, en Mead el cambio de los sistemas simbólicos no puede ser pensado sino a costa del resurgimiento de una dicotomía tradicional en el pensamiento occidental entre los conceptos "yo" y "mi". El "yo" es, al mismo tiempo y paradójicamente, la respuesta indeterminada al "mi" y lo que le da forma a éste. El concepto de "yo" en Mead señala el voluntarismo en las acciones de los hombres y la creatividad fundamental de éstas hecha posible por el lenguaje. Esto lo plantea un poco antes que Chomsky.

Así, pues, los análisis de Mead nos ayudan a resolver el problema delicado del COMO pero no sirven para tratar el del cambio de los sistemas simbólicos en la estructuración de la experiencia. Debemos anotar, sin embargo, que Mead, implícitamente, y Durkheim, explícitamente, han puesto el acento sobre las condiciones que determinan problemas en la estructuración de la experiencia.

Es con Marx, que se encuentra una teoría más amplia sobre el desarrollo y el cambio de las estructuras simbólicas. A pesar de que la cuestión de la estructura interna de los sistemas simbólicos y del mecanismo de su transmisión no constituyen su objeto principal. Marx nos proporciona los principios esenciales para analizar la institucionalización y el cambio de dichos sistemas al subrayar la importancia social del sistema productivo de una sociedad y las relaciones de poder a que dicho sistema da origen. La teoría marxista afirma, además que el acceso a los sistemas simbólicos, el control, la orientación y el cambio de tales sistemas están gobernados por las relaciones de poder que se inscriben en la estructura de clases. No es solo el capital, en el sentido estrictamente económico, el que está sometido a la apropiación, manipulación y explotación, sino también el capital cultural, entendido como el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre extender y cambiar los límites de su experiencia.

Tales son los análisis que subyacen a mi aproximación. Es claro que no pretendo definir de esta manera, el marco conceptual necesario para todo estudio de la estructura fundamental de la transmisión cultural, y de los cambios que operan en dicha estructura.

A manera de resumen puedo decir que he combinado a Marx y a Durkheim en el nivel macro, y a Mead en el nivel micro para construir una teoría sociolingüística que esté de acuerdo con una larga serie de trabajos de antropólogos, de lingüistas, de sociólogos y de psicólogos.

Quiero sobre todo explicitar aquello que no constituye mi objeto de investigación. Chomsky en *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, separa claramente el estudio del sistema de reglas de la lengua del estudio de las reglas sociales que determinan el uso, en función de los contextos, y elabora una distinción entre competencia y actuación. La competencia designa al conocimiento tácito que tiene el niño de las reglas de su lengua; la actuación se refiere al uso, esencialmente social en el cual se coloca el sistema de reglas. La competencia se refiere al hombre abstraído de las restricciones contextuales; la actuación se refiere al hombre inmerso en las restricciones de las situaciones que determinan sus actos del habla. La competencia, es lo ideal, la actuación es la caída. En este sentido, la noción chomskiana de competencia es platónica. La competencia se fundamenta en el ser biológico del hombre: no hay diferencias entre los hombres, en términos del acceso al sistema de reglas lingüísticas. Por eso, Chomsky proclama, como muchos otros lingüistas anteriores a él, la igualdad profunda entre los hombres: todos tienen igual acceso al acto de creación que constituye el lenguaje. Por otra parte, la actuación está controlada por reglas sociales: las actuaciones son actos específicamente culturales, ellas constituyen el resultado de las selecciones lingüísticas hechas en situaciones de habla específicas. Así, según Hymes, se podría leer en el planteamiento de Chomsky otra versión de la tragedia humana: la potencialidad de la competencia, la degeneración de la actuación.

Conviene, sin duda, si se desea obtener rigor y poder explicativo, establecer una distinción entre las propiedades formales de la gramática y los significados realizados en su uso. Sin embargo el estudio de la *parole** nos involucra inevitablemente en el estudio de un sistema de reglas algo diferente, a saber: las reglas formales e informales que rigen las selecciones que hacemos en diferentes contextos. Este segundo sistema de reglas es el sistema cultural. Aquí se plantea inmediatamente la cuestión de la relación entre el sistema de reglas lingüísticas y el sistema cultural. Evidentemente, los sistemas de reglas

* En francés en el texto original.

lingüísticas específicas son parte integrante del sistema cultural. Pero se ha sostenido que el sistema de reglas lingüístico con-figura de diferentes maneras el sistema cultural. Este es el punto de vista de quienes poseen una interpretación estrecha sobre la hipótesis de la relatividad lingüística. Sin entrar en los detalles de este debate adhiero a la hipótesis que sostiene que el código inventado por el lingüista para explicar las propiedades formales de la gramática, puede generar un número indefinido de códigos del habla, sin que nada autorice a considerar que el código de una lengua sea superior al de otra. Según este argumento, la lengua es un conjunto de reglas a las cuales deben someterse todos los códigos del habla cuya manifestación es una función de la acción cultural a través de las relaciones sociales ligadas a contextos específicos. Las formas del habla o códigos diferentes simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes órdenes de pertinencia y de relación diferentes. Así, la experiencia de los hablantes es transformada por aquello que la forma del habla designa como significante o pertinente.

Esta es una tesis sociológica, puesto que la forma del habla se considera como una consecuencia de la forma de relación social o, para enunciarlo de manera más general, como una cualidad de la estructura social. Precisemos este planteamiento diciendo que si la forma del habla está determinada en su origen por una configuración social, no se deduce que la forma del habla no puede a su vez modificar o transformar la estructura social que la ha suscitado. Esta formulación plantea el siguiente interrogante: ¿bajo qué condiciones una forma de habla tiene suficiente autonomía en relación con la estructura social para que el sistema de significados que dicha forma construye pueda designar otras realidades, otras formas de organización en las acciones humanas? Aquí cobra importancia el asunto de los antecedentes y consecuencias de los principios que mantienen las delimitaciones simbólicas de una cultura y de una subcultura. Avanzaré en la hipótesis de una relación entre las formas de mantenimiento de las delimitaciones simbólicas a nivel cultural y las formas de habla.

Debo tratar aquí la cuestión de las relaciones entre lenguaje y socialización. Las precisiones enunciadas anteriormente muestran claramente que no trato el problema de la lengua sino el del habla, y más precisamente, el de las restricciones contextuales sobre el habla. En cuanto a la socialización, la entiendo como el proceso mediante el cual un niño adquiere una identidad cultural y, al mismo tiempo, reacciona a dicha identidad. Socialización es el proceso por el cual un ser biológico se transforma en sujeto cultural específico. Por consiguiente, el proceso de socialización es un proceso de control complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante una forma y unos contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza, mediante los roles que tiene que asumir, a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad. En cierto sentido, la socialización tiene por efecto producir seguridad entre las gentes. Este proceso actúa selectivamente sobre las posibilidades humanas creando a través del tiempo el sentimiento de la necesidad de un orden social determinado y limitando las áreas susceptibles de cambio.

Las principales agencias de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de compañeros (grupo de pares) la escuela y el trabajo. Es a través de estas agencias y, en particular, a través de sus relaciones recíprocas, que los diferentes principios de organización de la sociedad se manifiestan.

En el interior de este vasto campo, solamente estudiaré la socialización en la familia, aunque es evidente que las formas de orientación y de filtración de la experiencia del niño en el interior de la familia reproducen, en gran medida, los principios de organización que

prevalecen al nivel del conjunto de la sociedad. Por consiguiente, examinaremos cuáles son los factores sociológicos que afectan los comportamientos lingüísticos, los cuales en el interior de la familia, tienen una importancia esencial en el proceso de socialización.

Es indudable, desde un punto de vista sociológico, que la clase social determina muy profundamente las formas de socialización. La estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial, adquirida en la familia. El sistema de clases influye poderosamente en la distribución del conocimiento entre los miembros de una sociedad; también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo, el cual es compartido de manera desigual. El sistema de clases separa claramente las comunidades unas de otras jerarquizándolas y oponiéndolas sobre una envidiosa escala de valores. La influencia de la clase social se inscribe, por consiguiente, en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación, y la distancia u oposición entre los grupos. Sería inconcebible que estas diferencias entre grupos que viven en condiciones materiales muy diferentes no ejercieran influencia sobre las formas de control y de innovación de procedimientos de socialización de las diferentes clases. Sustentaré la tesis de que la estructura profunda de la comunicación es afectada en sí misma, aunque no de una manera definitiva e irrevocable.

Para entrar en la discusión, consideremos el efecto del sistema de clases sobre la distribución social del conocimiento. El sistema de clases afecta la distribución del conocimiento. En nuestra época como en todas las épocas históricas sólo un escaso porcentaje de la población ha tenido acceso a un nivel de conocimiento que implica el manejo de metalenguajes de control y de innovación, mientras que la amplia masa de la población no ha accedido más que a un conocimiento que permite la ejecución de operaciones particulares, fuertemente ligadas al contexto.

Un porcentaje muy bajo de la población ha tenido acceso a los principios de cambio intelectual, mientras que al resto le ha sido negado tal acceso. Esto sugiere que estamos en capacidad de distinguir dos clases de significados; universalistas y particularistas. Los significados universalistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son lingüística-mente explícitos, los significados particularistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son relativamente implícitos. Si los órdenes de significación son universalistas los significados están menos ligados a un contexto determinado. Los metalenguajes del conocimiento tanto en su aplicación a los objetos como en su aplicación a las personas expresan significados universales. En este caso, los individuos pueden tomar conciencia de los fundamentos de su experiencia pudiendo transformar dichos fundamentos. Al contrario, cuando los significados son particularistas, ellos son menos independientes del contexto y están más ligados a la situación, es decir, ligados a una relación social y a una estructura social particulares. Cuando el sistema de significados es particularista una gran parte del sentido está inmerso en el contexto y éste no es conocido más que por aquellos que han tenido la experiencia de las mismas situaciones, mientras que cuando los significados son universalistas, éstos están, en principio, disponibles a todos, porque los principios y las operaciones han sido explícitas.

Mi tesis consiste en que las formas de socialización orientan al niño hacia códigos de habla diferentes que controlan el acceso a significados relativamente dependientes o relativamente independientes del contexto. Los códigos elaborados orientan a sus usuarios hacia significados universalistas, mientras que los códigos restringidos orientan y sensibilizan a los usuarios en significados particularistas; estos dos códigos conducen a

formas lingüísticas diferentes y reposan sobre relaciones sociales diferentes. Los códigos elaborados están menos ligados a una estructura particular y conllevan la posibilidad de un cambio en los principios; en este caso, el habla puede ser liberada de la estructura social y adquirir cierta autonomía. La universidad es un lugar organizado alrededor del habla. Los códigos restringidos están más estrechamente ligados a una estructura social particular y se prestan menos a un cambio de principios. Con un código elaborado, el sujeto socializado accede más fácilmente a la comprensión de los principios que inspiran su socialización y puede, de esta manera, efectuar una reflexión sobre el orden social que le ha sido transmitido. En el caso de los códigos restringidos, el sujeto socializado toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización, y las posibilidades de reflexión son más limitadas. Uno de los efectos del sistema de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados.

Se puede agregar, que los códigos restringidos tienen su fundamento en símbolos condensados, mientras que los códigos elaborados tienen sus bases en símbolos articulados; los códigos restringidos reposan sobre la metáfora y los códigos elaborados reposan sobre la racionalidad. Los códigos restringen o determinan el uso que se hace de la lengua en situaciones de socialización relevantes, y, por consiguiente determinan los órdenes de significados pertinentes y las categorías de relación que el sujeto socializado interioriza. Desde este punto de vista, un cambio en los códigos habituales del habla implica cambios en los medios por los cuales se establecen relaciones con los objetos y las personas.

Deseo examinar primero las nociones de variantes del habla elaboradas y restringidas. Una variante puede ser considerada como el conjunto de restricciones, ligadas a un contexto determinado, que pesan sobre las selecciones gramaticales y léxicas. Sapir, Malinowsky, Firth, Vygotsky y Luna han señalado desde puntos de vista diferentes que entre más estrecha sea la identificación entre los hablantes mayor será el conjunto de intereses compartidos y será más probable que el habla tome una forma particular. Existe, en este caso, la posibilidad de que el rango de las selecciones sintácticas sea reducido y de que los términos sean extraídos de un vocabulario limitado. Así, la forma de las relaciones sociales actúa selectivamente sobre los significados transmitidos mediante el habla. En estas relaciones la intención de la persona participante puede darse por supuesta, pues el habla se despliega sobre un fondo de presuposiciones comunes, de una historia común, y de intereses comunes. Como resultado, hay menos necesidad de explicitar o de elaborar los significados; no es muy necesario explicitar a través de selecciones sintácticas la estructura lógica de la comunicación. Además, si el hablante desea individualizar su comunicación, recurrirá sin duda a diversos procedimientos expresivos que acompañen su habla. En estas condiciones, es probable que el habla tenga un carácter fuertemente metafórico. El hablante prestará más atención a la manera como una cosa se dice, o al momento en que se dice; el silencio tiene un gran rol expresivo. A menudo, el habla no puede ser comprendida si se hace abstracción del contexto, y éste no puede ser descifrado por aquellos que no comparten la historia de las relaciones entre los sujetos. Tenemos, pues, que la forma de relación social actúa selectivamente sobre los significados que son enunciados los cuales a su vez afectan las escogencias de la sintaxis y del vocabulario. Los presupuestos tácitos sobre los cuales reposa la relación social entre los sujetos están limitados al círculo de hablantes y son inaccesibles para los extraños. La forma simbólica de la comunicación es condensada, aunque la historia cultural específica de la relación sea activa en su forma. Podemos decir que los roles de los hablantes son roles colectivos. De esta manera, se puede establecer una articulación entre relaciones sociales estrechas, basadas en roles colectivos y la realización verbal de sus significados. Para retomar los conceptos utilizados

anteriormente, las relaciones sociales estrechas o restringidas basadas en roles colectivos evocan significados particularistas, es decir, ligados al contexto, los cuales se enuncian por medio de variantes del habla restringidas.

Imaginemos a un marido y mujer hablando de una película a la salida del cine: “¿qué piensas de la película?” - “Tiene mucho de que hablar” - “Se, yo también pienso lo mismo” - “Vamos a casa de los Miller, puede que haya algo allí”. Llegan donde los Miller, quienes preguntan por la película. Se pasan una hora discutiendo con detalle la complejidad y las sutilezas morales y políticas de la película y su lugar en la época contemporánea. Tenemos aquí, una variante elaborada: las significaciones deben ser explícitas para aquellos que no han visto la película. El habla se organiza cuidadosamente, tanto a nivel de la gramática como a nivel léxico; el habla, en este caso, no depende del contexto. Los significados son explícitos, elaborados e individualizados. Mientras que los canales expresivos son claramente relevantes, la carga del significado es inherente al canal verbal. La experiencia de los oyentes no puede darse por supuesta. Así, cuando cada miembro del grupo propone su interpretación, lo hace en nombre propio. Las variantes elaboradas de este tipo envuelven a los hablantes en relaciones de roles particulares y es preciso saber jugar el rol para producir el habla apropiada. A medida que el hablante particulariza los significados que enuncia, se diferencia de los otros hablantes a la manera como una figura se diferencia de su fondo.

En este caso los roles no se refuerzan los unos a los otros. Existe un cierto aislamiento. Las relaciones sociales se fundamentan en la diferencia, y ésta se manifiesta en el habla, mientras que en el otro contexto se fundamentan en el consenso. La interioridad del locutor se expresa por medio de la comunicación verbal. Diferentes estrategias pueden ser puestas en acción para proteger el yo y para aumentar la vulnerabilidad de los otros. La comunicación verbal vehicula los símbolos individualizados. Es el “yo” y no el “nosotros” el que constituye la referencia dominante. Las significaciones personales y particulares deben ser expuestas de manera que sean inteligibles al oyente. Los roles colectivos dan paso a los roles individualizados y los símbolos condensados a los símbolos articulados. Las variantes de habla elaboradas conllevan significados universalistas en el sentido en que son menos dependientes del contexto. Así, los roles individualizados se expresan en variantes de habla elaboradas que implican una organización compleja a nivel gramatical y léxico, y que se orientan hacia significados universalistas.

Tomemos otro ejemplo. Consideremos las dos variaciones significantes que Peten Hawkins*, construyó como resultado de sus análisis del lenguaje de niños de 5 años pertenecientes a las clases obrera y media. Se dio a los niños una serie de cuatro imágenes que representan una historia y se les solicitó que la contaran. La primera imagen mostraba algunos niños jugando fútbol; en la segunda, el balón quiebra el vidrio de la ventana de una casa; la tercera imagen mostraba a una mujer que mira por la ventana y un hombre que hace un gesto de amenaza, y la cuarta imagen mostraba a los niños que se alejan. He aquí las dos narraciones:

1. Tres niños juegan fútbol y un niño le da una patada al balón y éste golpea en la ventana el balón quiebra el vidrio y los niños lo miran y un hombre sale y los grita porque ellos rompieron el vidrio entonces ellos salen a correr y entonces esa señora mira por la ventana y regaña a los niños.

* Asistente de Investigación en la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación, Universidad de Londres.

2. Ellos están jugando fútbol y él lo patea y cae allí él quiebra el vidrio y ellos miran eso y el sale y los regaña porque ellos lo han quebrado entonces ellos salen a correr y ella los regaña.

En el primer caso, el lector no tiene necesidad de tener las cuatro imágenes que fueron usadas para construir la historia, mientras que en el segundo es preciso tenerlas presentes. La primera narración es independiente del contexto que la ha generado mientras que la segunda está estrechamente ligada al contexto, o sea, es dependiente de éste. Tenemos entonces como resultado que los significados de la segunda narración son implícitos mientras que los de la primera son explícitos. Esto no quiere decir que los niños de clase obrera no posean en su vocabulario pasivo el vocabulario utilizado por los niños de clase media, ni tampoco que los niños se diferencien en la comprensión tácita del sistema de reglas lingüísticas. Más bien, lo que tenemos en este caso son diferencias en el uso del lenguaje que surge de un contexto específico. El primer niño explicita mucho más completamente los significados que intenta transmitir por medio del lenguaje a la persona a quien él cuenta la historia mientras que el segundo niño no hace lo mismo. El primer niño da por supuestas muy pocas cosas mientras que el segundo niño da por supuestas muchas; el primer niño percibió la tarea como un contexto en el cual sus impresiones debían ser enunciadas de manera explícita mientras que el segundo niño no percibió la exigencia de explicación. No sería difícil imaginar un contexto donde el primer niño produjera enunciados bastante semejantes al del segundo. Pero, lo que nos interesa son las diferencias en la manera como los niños expresan lo que corresponde al mismo contexto. Podríamos decir que el habla del primer niño genera significados universalistas, en el sentido de que estos son independientes del contexto y de esta manera comprensibles por todos. Al contrario, el habla del segundo niño produce significados particularistas, en el sentido en que éstos están estrechamente ligados al contexto y exigen, para ser comprendidos completamente, que se conozca el contexto en el cual se han originado.

Es conveniente subrayar que el segundo niño tiene acceso a expresiones nominales más diferenciadas, pero hay una restricción en su uso. Geoffrey Turner, lingüista de la Unidad de Investigación Sociológica, ha mostrado que los niños de 5 años pertenecientes a la clase obrera, en los mismos contextos examinados por Hawkins, utilizan menos expresiones lingüísticas de incertidumbre que los niños de clase media. Esto no quiere decir que los niños de clase obrera no tengan acceso a tales expresiones, sino que el contexto que elicitaba el habla no provoca este tipo de expresiones. Contar una historia delante de una serie de cuadros, hablar de escenas dibujadas, es decir, hablar de contextos formalmente enmarcados, no anima a los niños de clase obrera a considerar las posibilidades de significados diferentes lo cual hace que se reduzca el número de expresiones lingüísticas de incertidumbre. Debemos repetir que los niños de clase obrera tienen acceso a una serie amplia de selecciones sintácticas que incluyen el uso de operadores lógicos: “pero~~”, “o”, “o bien”, “solamente”. Es a nivel de las condiciones de su uso que las restricciones se manifiestan. Si contextos formalmente enmarcados, utilizados para suscitar significados universalistas independientes del contexto evocan en los niños de clase obrera, a diferencia de los de clase media, variantes restringidas, es porque el niño de clase obrera tiene dificultad para manejar el sistema de roles que tales contextos exigen. El problema se vuelve más complicado cuando tales contextos comportan significados cada vez más alejados de la experiencia cultural del niño. Se puede mostrar, igualmente, que el uso que el niño de clase media hace del lenguaje, está sometido a restricciones. Turner ha señalado que cuando se pidió a niños de clase media que participaran en el juego de la narración dibujada, su respuesta inicial más frecuente, si se la compara con la de niños de clase obrera, fue negativa. Cuando se les preguntó:

“¿qué está diciendo el hombre?” o se les hizo preguntas similares, un alto porcentaje respondió: “yo no sé”. Cuando a esta pregunta se le agregó otra de carácter hipotético como por ejemplo, “¿Qué piensas que el hombre puede estar haciendo?” los niños ofrecieron diferentes interpretaciones. Los niños de la clase obrera entraron en el juego sin dificultad. Parece que los niños de clase media, a los 5 años o menos, tienen necesidad de una instrucción más precisa para forjar las hipótesis en este contexto particular. Esto puede suceder porque ellos se preocupan más de dar respuestas justas o correctas. Cuando se pidió a los niños que contaran una historia acerca de algunas siluetas de muñecos (un niño, una niña, un marino y un perro) las historias de los niños de clase obrera fueron más libres, más largas, y más imaginativas que las de los niños de la clase media. Estos últimos contaron historias más ordenadas, restringidas a un cuadro narrativo más fuerte. Fue como si estos niños estuvieran preocupados principalmente por lo que consideraban como la forma de la narración y el contenido les fuera secundario. Este es un ejemplo de la relación del niño de clase media con la estructura del marco contextual. Es importante profundizar este aspecto. Un buen número de estudios ha mostrado que cuando se le pide a niños negros pertenecientes a la clase obrera que asocien una serie de palabras dadas, sus respuestas muestran una considerable diversidad, tanto desde el punto de vista del significado como desde el punto de vista de la clase gramatical de la palabra que sirve de estímulo. Nuestro análisis sugiere que esto puede suceder por el hecho de que pesan restricciones menos fuertes sobre el discurso de los niños de la clase obrera. La clase gramatical de la palabra que sirve de estímulo tiene, probablemente, menos importancia en la selección de las asociaciones, y de esta manera, restringirá menos las escogencias que se pueden hacer tanto de las frases como de las palabras. Con tal debilitamiento del marco gramatical aumenta el rango de alternativas posibles para la selección. Además, el control cuidadoso de la socialización lingüística del niño de clase media puede orientarlo hacia la significación gramatical de palabras-estímulo y hacia un ordenamiento lógico riguroso del espacio semántico. Se puede plantear la hipótesis de que los niños de clase media tienen acceso a reglas de interpretación profunda que regulan sus respuestas lingüísticas en ciertos contextos formalizados. Como consecuencia, su imaginación puede ser limitada por el marco riguroso impuesto por las reglas. También, se puede pensar que, a los 5 años, el niño de clase media tiene más libertad de invención cuando ordena objetos (p.e, bloques o cubos de madera) que cuando organiza palabras. Mientras que en este último caso, el niño está bajo la supervisión cuidadosa de los adultos, en el juego tiene más autonomía.

Retomando el tema central, podemos resumir nuestro análisis diciendo que, en la medida en que se pasa de roles colectivos a roles individualizados, la función reflexiva del habla adquiere mayor importancia. El yo de los otros se hace palpable a través del habla y penetra nuestra propia conciencia; las bases de nuestra experiencia se expresan verbalmente de manera explícita. La seguridad del símbolo condensado es remplazada por la explicitación racional. Esto introduce un cambio fundamental en las condiciones de vulnerabilidad del sujeto.

Hasta aquí sólo se han discutido ciertos tipos de variantes del habla y las relaciones sociales que los suscitan. Generalizaremos ahora el análisis para centrarnos en el objeto de este trabajo. La socialización en la familia se desarrolla dentro de un conjunto de contextos esenciales que se interrelacionan. Analíticamente, podemos distinguir cuatro contextos:

1. *El contexto regulativo*, constituyen las relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculca al niño las reglas morales y sus diversos fundamentos.

2. *El contexto instruccional*, donde el niño adquiere el conocimiento objetivo de las cosas y personas, y adquiere habilidades de diferentes clases.
3. *El contexto imaginativo o inventivo*, en el cual el niño es estimulado a experimentar y recrear libremente su mundo en sus propios términos y de su propia manera.
4. *El contexto interpersonal*, en el cual el niño aprende a percibir sus estados afectivos y los de los demás.

Mi tesis consiste en que los ordenamientos fundamentales de una cultura o de una subcultura se hacen sustantivos —se hacen perceptibles— a través de las formas de manifestación lingüística por medio de las cuales se expresan estos cuatro tipos de contextos, inicialmente en la familia y en el grupo de parentesco y posteriormente en otras instancias de socialización.

Si, en estos cuatro contextos, las variantes del habla restringidas constituyen la forma lingüística predominante, yo postulo que la estructura profunda de la comunicación es un código restringido que se basa en roles colectivos que producen significados dependientes del contexto, es decir, órdenes de significados particularistas. Se supone entonces que las selecciones gramaticales y léxicas específicas pueden comportar muchas variaciones.

Si la manifestación lingüística de estos cuatro contextos se efectúa mediante el uso predominante de variantes elaboradas, postulamos que la estructura profunda de la comunicación está constituida por un código elaborado, que se basa en roles individualizados y que producen significados universalistas independientes del contexto*

Algunas explicaciones son aquí necesarias para evitar malentendidos. Es probable que, en el caso de un código restringido, el habla en el contexto regulativo se limite a órdenes y a enunciados simples de la regla. Estos enunciados no son dependientes del contexto en el sentido dado anteriormente, puesto que ellos enuncian reglas generales. Es preciso completar los criterios utilizados hasta aquí, esto es el de independencia en relación -con el contexto (universalista) y el de dependencia en relación con el contexto (particularista), con un criterio que se refiere al grado en el cual el habla en el contexto regulativo varía en términos de *especificidad con textual*. Cuando el habla está especificada en función del contexto, el sujeto adapta lo que dice a las intenciones y a los atributos específicos del niño socializado, a las características específicas del problema a tratar, y a las exigencias específicas de la situación. Así, la regla general puede transmitirse con diversos grados de *especificidad contextual*. En este caso la regla se individualiza (por adaptación a circunstancias particulares) en el curso de su transmisión. Así, en el caso de un código elaborado podemos esperar:

1. El desarrollo de algunas bases que justifican la regla.
2. Un esfuerzo para precisar la regla en función del problema particular causado.
3. Una especificación precisa de la regla tanto en función del sujeto socializado como del contexto y del problema causado.

* La traducción francesa de J. C. Chamboredon denomina a los contextos *situaciones* y las distingue así: 1. Situación de inculcación moral. 2. Situación de aprendizaje cognitivo. 3. Situaciones de imaginación o de invención. 4. Situaciones de comunicación psicológica. (Nota del traductor).

Esto no significa que los enunciados imperativos estén ausentes. Es probable, sin embargo, que en el caso del código elaborado, se deje al sujeto la posibilidad de discutir.

Bernstein y Cook (1965) y Cook (1971) han desarrollado una red de codificación semántica que da origen a un sistema general de categorías muy sofisticado el cual ha sido aplicado a un contexto regulativo limitado. Se puede encontrar, igualmente, una aplicación parcial en el artículo de Henderson (1970). Los dos conjuntos de criterios pueden ser expresados en el siguiente diagrama:



Un examen más detallado de la manifestación lingüística del contexto regulativo nos permitirá, probablemente, esclarecer otro punto que podría prestarse a mal interpretación. Es muy probable que los marcadores sintácticos de la distribución lógica del significado se utilicen ampliamente en este contexto.

- “Si haces eso, entonces...”
- “o bien tú...o...”
- “puedes hacer eso, pero si...”
- “Hazlo pero asume las consecuencias”.

Así, es muy probable que, en el contexto regulativo, los niños puedan tener acceso a un gran número de marcadores sintácticos que expresen lo lógico/hipotético independientemente de que el código sea restringido o elaborado. Sin embargo, cuando el código es restringido se tendrá una especificidad reducida (en el sentido definido anteriormente). Además, en las situaciones de control, el habla tiene la posibilidad de ser dotada de una buena organización, en el sentido de que las frases son completas. Así, el niño responde al marco total. Sin embargo, los contextos instruccionales informales en la familia pueden estar limitados tanto en su alcance como en su frecuencia. Por consiguiente, el niño podría tener acceso a, y aún tener a su disposición, expresiones hipotéticas, condicionales, disyuntivas, etc., pero éstas son poco utilizadas en los contextos instruccionales. En la misma forma, como lo indicamos anteriormente, todos los niños tienen acceso a expresiones lingüísticas de incertidumbre pero ellos pueden diferenciarse en los contextos en los cuales perciben y manifiestan tales expresiones.

Subrayamos que, cuando hablo de código restringido, no quiero decir que los hablantes no utilicen jamás variantes elaboradas; lo que quiero decir es que estas formas se utilizan con poca frecuencia, en el curso de la socialización del niño en la familia.

Ahora bien, todos los niños tienen acceso a códigos restringidos y a sus diferentes sistemas de significados condensados porque los roles que este tipo de código presupone son universales. Pero puede haber un acceso selectivo a los códigos elaborados porque

el sistema de roles que suscita el uso de este código no es accesible a todos. La sociedad, acuerda, sin duda, un valor diferente a las experiencias realizadas a través de cada uno de estos códigos. Sin entrar aquí en detalles, señalemos que la organización de la experiencia según los principios de un código restringido crea un serio problema educativo únicamente allí donde la escuela produce una discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y aquellos de los niños. Nuestras escuelas no han sido hechas para estos niños: ¿por qué los niños debieran responder? Pedir al niño que cambie a un código elaborado, que presupone relaciones de roles y sistemas de significación que le son extraños, sin una comprensión precisa de los contextos requeridos para la puesta en acción de este código, puede constituir para el niño una experiencia desconcertante y potencialmente perjudicial.

Hasta ahora hemos esbozado una relación entre los códigos del habla y la socialización por intermedio de la organización de roles mediante los cuales se efectúa la interiorización de la cultura. Hemos indicado que el acceso a los roles, y por consiguiente a los códigos, está ligado a las clases sociales. Sin embargo, es evidente que las clases sociales no son, de ninguna manera, grupos homogéneos. Además, la distinción entre códigos elaborados y restringidos es demasiado simple. En fin, no he analizado detalladamente cómo estos códigos se evocan en la familia, ni las variaciones de la orientación del código según el tipo de familia.

A continuación presentaré una distinción entre los tipos de familias y, sus estructuras de comunicación. Estos tipos de familias pueden ser encontradas empíricamente dentro de cada clase social, a pesar de que un tipo y otro pueda ser dominante en una época histórica dada.

Distinguiré las familias según la fuerza de los procedimientos para mantener sus límites. Explicaré primero lo que entiendo por "procedimientos de mantenimiento de los límites". Consideremos el mantenimiento de los límites tal como éste se manifiesta en el ordenamiento simbólico del espacio. Tomemos el baño. En una casa, éste es viejo, sencillo y bien definido y no contiene más que los objetos indispensables. En otra, hay un cuadro en la pared, en una tercera hay libros, en la cuarta todo está cubierto de postales curiosas. Tenemos aquí un continuum que va desde un cuarto que celebra la pureza y el aislamiento de categorías hasta otro que celebra la mezcla de éstas, o, desde una forma fuerte de mantenimiento de los límites simbólicos hasta una forma débil. Consideremos la cocina. En una cocina, está absolutamente prohibido dejar los zapatos sobre la mesa, o dejar la bacinilla del bebé: todos los objetos y todos los utensilios tienen su lugar fijo. En otra cocina, los límites que separan las diferentes clases de objetos son débiles. El ordenamiento simbólico del espacio puede ser un indicador de la fuerza de los procedimientos para el mantenimiento de los límites simbólicos. Consideremos ahora las relaciones entre los miembros de la familia. Allí donde los procedimientos de delimitación son fuertes, la diferenciación de los miembros y la estructura de autoridad reposan sobre las definiciones claramente marcadas y unívocas del estatus de cada uno de los miembros de la familia. Los límites entre los diferentes estatus están fuertemente marcados y la identidad social de los miembros está muy determinada por su edad, su sexo y su posición en la serie de edades. Se puede caracterizar a esta familia como posicional.

Por otra parte, allí donde los procedimientos de delimitación son débiles o flexibles la diferenciación entre los miembros y las relaciones de autoridad están menos fundadas sobre la posición, porque las delimitaciones de estatus se desvanecen. Allí donde los procedimientos de delimitación son débiles, la diferenciación entre los miembros se basa

más en las diferencias entre personas. En este tipo de familia las relaciones se vuelven más egocéntricas y los atributos particulares de sus miembros se expresan más ampliamente en la estructura de la comunicación. Llamaremos a estas familias, familias centradas en la persona. En tales familias se incrementa la expresión de ambigüedad y de ambivalencia. El sistema de roles tiende a suscitar, adoptar y asimilar continuamente los diversos intereses y atributos de sus miembros. A diferencia de las familias posiccionales, los miembros de las familias centradas en la persona configuran sus roles en vez de someterse a ellos. El desarrollo del yo del niño se va diferenciando mediante una serie continua de ajustes a la expresión verbal de las intenciones elaboradas, cualificaciones y motivos de otros. Los límites entre el yo y el otro se desvanecen.

En las familias posiccionales, el niño toma posesión y responde a los patrones formales de obligación y privilegio. Es posible ver, sin entrar en detalles, que la estructura de la comunicación se organiza de manera diferente en estos dos tipos de familias. Es de esperarse, entonces, que en las familias posiccionales, la atención se oriente hacia los atributos generales de las personas, mientras que, en las familias centradas en las personas se prestará mayor atención a las características particulares de ellas. Esta oposición es similar a aquella que se establece entre la pedagogía tradicional y la pedagogía renovadora. Piénsese por ejemplo en la diferencia entre las escuelas públicas “Dartington Hall” y “Gordonstoun” en Inglaterra, o la diferencia entre “West Point” y una escuela progresiva en los Estados Unidos. En las familias centradas en la persona, la comunicación devela la interioridad de los miembros y de esta manera gran parte de los atributos de la persona son penetrados y sometidos al control. La comunicación, en tales familias, es uno de los principales medios de control. En las familias posiccionales, sin duda, la comunicación tiene su importancia, pero no expresa simbólicamente las delimitaciones definidas por la estructura formal de las relaciones. En estas familias, el niño adquiere un sentimiento muy fuerte de su identidad social en detrimento de su autonomía; en las familias centradas en la persona el niño tiene un sentimiento fuerte de su autonomía pero su identidad social puede ser débil. La ambigüedad en relación con la identidad y la ausencia de delimitaciones simbólicas, pueden conducir a estos niños hacia un sistema de valores completamente cerrados.

Si introducimos esta tipología en el esquema conceptual discutido anteriormente, podemos ver que el código elaborado es susceptible de orientaciones diferentes, según el tipo de familia: así, se puede tener un código elaborado centrado en las personas, o, en una familia posicional, un código elaborado centrado sobre los objetos. Igualmente el código restringido puede variar según el tipo de familia; normalmente, se espera que este código esté ligado al tipo de familia posicional; sin embargo, si en este código se encuentran elementos relevantes del tipo centrado en la persona, se puede considerar que los niños están en una situación potencial de cambio de código.

Cuando se tiene un código elaborado en un tipo de familia orientada hacia la persona, los niños pueden muy bien desarrollar problemas agudos de identidad, relacionados con la autenticidad de sus actos, o con la disminución de su responsabilidad —ellos pueden llegar a ver el lenguaje como un simple ruido, como un conjunto de signos fingidos que ocultan la ausencia de convicción. Pueden, igualmente, orientarse hacia los códigos restringidos de las subculturas de los diversos grupos de amigos, o buscar los símbolos condensados de la experiencia afectiva, o perseguir ambas cosas a la vez.

Una de las dificultades de esta aproximación consiste en que evita los juicios de valor implícitos sobre el valor relativo de los sistemas de habla y sobre las culturas que ellas simbolizan. Digamos, entonces, que un código restringido da acceso a un amplio

potencial de significados, de delicadezas y sutilezas y a una gran diversidad de formas culturales, a una estética única basada en símbolos condensados que puede dar una forma específica a la imaginación. Sin embargo, en las sociedades industriales complejas, la experiencia estructurada por este código puede ser devaluada y degradada en la escuela, o considerada, al menos, como irrelevante para la tarea educativa. Esto se debe a que la escuela está fundada sobre el código elaborado y sobre el sistema de relaciones sociales que éste presupone. A pesar de que un código elaborado no conlleva un sistema de valores particular, el sistema de valores de la clase media se inscribe profundamente en sus propias situaciones de aprendizaje.

Los códigos elaborados dan acceso a diferentes significados convencionales, sin embargo ellos comportan el riesgo de una separación entre el pensamiento y el sentimiento, el yo y los otros, entre el sentimiento personal y las obligaciones sociales ligadas al rol.

Finalmente, quisiera examinar rápidamente las fuentes de cambio de los códigos lingüísticos. La fuente de cambio más importante se ubica en la división del trabajo. En la medida en que la división del trabajo se vuelve más compleja, también lo hacen las características sociales y cognitivas de los roles profesionales. En este proceso hay una ampliación del acceso, por medio de la educación, a los códigos elaborados, pero dicho acceso es controlado por el sistema de clases. Es importante recordar que la orientación de los códigos se efectúa mediante los procedimientos para mantener las delimitaciones dentro de la familia. Sin embargo, podemos generalizar la hipótesis y decir que la orientación de los códigos está determinada por los procedimientos que mantienen las delimitaciones en la medida en que éstos afectan las principales instancias de socialización: la familia, los grupos de edad, la escuela y el trabajo. Necesitamos, por lo tanto, considerar junto al problema del grado y tipo de complejidad en la división del trabajo, las orientaciones de valor de la sociedad que, hipotéticamente, afectan los procedimientos para mantener las delimitaciones simbólicas. Podemos encontrar sociedades con una complejidad similar en la división del trabajo pero que difieren en los procedimientos para mantener las delimitaciones simbólicas.

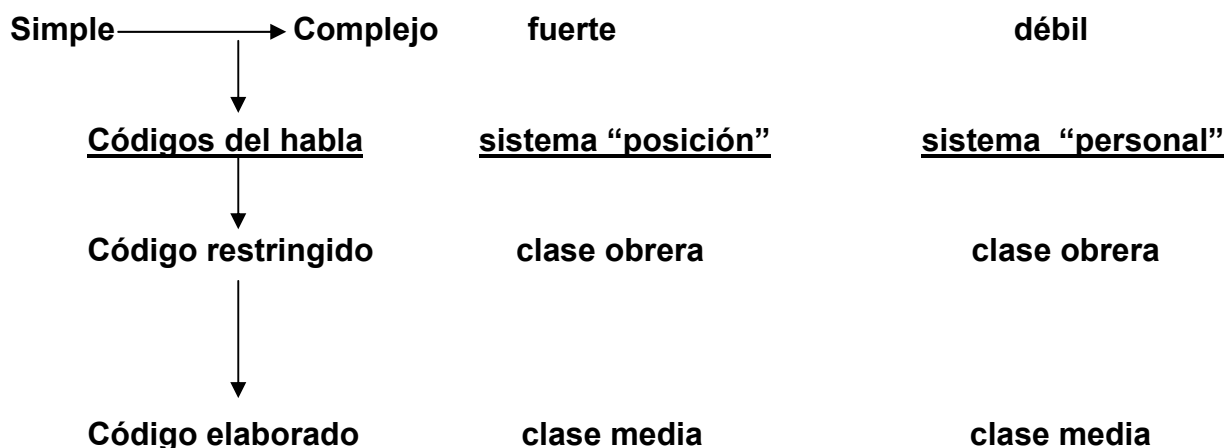
También, tratándose de la orientación de los códigos, pienso que es importante distinguir las sociedades según el tipo de procedimientos que utilizan para mantener las delimitaciones simbólicas. Se podría analizar la fuerza relativa de estos procedimientos considerando la fuerza de las *restricciones* que limitan la escogencia de los valores que legitiman las relaciones de poder y autoridad. Así, en las sociedades donde esta escogencia está sometida a pocas restricciones, es decir, donde los valores de legitimación formalmente permitidos son diversos, es posible encontrar una marcada tendencia hacia un control de tipo personal. Al contrario, en las sociedades donde la selección de los valores de legitimación está fuertemente predeterminada, puede esperarse que exista una tendencia amplia hacia un control de tipo posicional.

El esquema siguiente representa las diferentes relaciones que se pueden presentar en la familia:

Restricciones sobre los valores de legitimación

División del trabajo

(Mantenimiento de delimitaciones simbólicas)



Así, resumiendo el cuadro anterior, tenemos que la división del trabajo condiciona la disponibilidad de códigos elaborados; el sistema de clases afecta su distribución; la orientación de los códigos puede estar relacionada con los procedimientos que mantienen las delimitaciones simbólicas, es decir, su sistema de valores.

Conclusión

Hemos tratado de mostrar cómo el sistema de clases actúa sobre la estructura profunda de la comunicación en el curso del proceso de socialización el cual, debe aclararse, no se reduce a sus aspectos lingüísticos. Hemos introducido algunas precisiones mostrando que los códigos, según el tipo de familia, varían en su orientación. Finalmente consideramos que es posible concebir que los aspectos generales de este análisis puedan servir de punto de partida para la consideración de órdenes simbólicos diferentes a los de las lenguas.

REFERENCIAS

BERNSTEIN, B. (1970), “Education cannot compensate for society”, *New Society* No. 387, February.

BERNSTEIN, B. (1962), “Family role systems, socialisation and communication”, manuscript, Sociological Research Unit, University of London Institute of Education; also in “A socio-linguistic approach to socialisation”, *Directions in Sociolinguistics*, Gumperz, J.J. and Hymes, D. (eds.) New York: Holt, Rinehart & Winston.

BERNSTEIN, B. and COODK, J. (1965). “coding grid for maternal control”, available from Department of Sociology, University of London Institute of Education.

BERNSTEIN, B. and HENDERSON, D. (1969), “Social class differences in the relevance of language to socialisation”, *Sociology* 3, No. 1.

BRIGHT, N. (ed.) (1966), *Sociolinguistica*, Mouton Press.

- CARROLL, J. B. (ed.) (1956), *Language, Thought and Reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*, New York: Wiley.
- CAZDEN, C.B. (1969), "Sub-cultural differences in child language: and interdisciplinary review", *Merrill-Palmer Quarterly* 12.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of Linguistic Theory*, Cambridge M.I.T.
- COOK, J. (1971), "An enquiry into patterns of communication and control between mothers and their children in different social classes", Ph.D. Thesis, University of London.
- COULTHARD, M. (1969), "A discussion of restricted and elaborated codes", *Educ. Rev.* 22, No. 1.
- DOUGLAS, M. (1970), *Natural Symbols*, Barrie & Rockliff, The Cresset Press.
- FISHMAN, J.A. (1960), "A systematization of the Whorfian hypothesis", *Behavioral Science* 5.
- GUMPERZ, J.J. and Hymes, D. (eds.) (1971), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Reinhart & Winston. (In press).
- HALLIDAY, M.A.K. (1969), "Relevant models of Language", *Educ. Rev.* 22, No. 1.
- HAWKINS, P. R. (1969), "Social class, the nominal group and reference", *Language and Speech* 12, No. 12.
- HENDERSON, D. (1970), "Contextual specificity, discretion and cognitive socialisation: with special reference to language", *Sociology* 4, No. 3.
- HOIJER, H. (ed.) (1954), "Language in Culture", *American Anthropological Association Memoir* No. 79; also published by Univ. of Chicago. Press.
- HYMES, D. (1966), "On communicative competence", Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Ferkauf Graduate School, Yeshiva University.
- HYMES, D. (1967), "Models of the interaction of language and social setting", *Journal of Social Issues* 23.
- LABOV, W. (1965), "Stages in the acquisition of standard English", in Shuy, W. (ed.), *Social Dialects and Language Learning*, Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English.
- LABOV, W. (1966), "The social stratification of English in New York City", Washington D.C. Centre for Applied Linguistics.
- MANDELBAUM, D. (ed.) (1949) *Selected Writings of Edward Sapir*, Univ. of California Press...

- PARSONS, T. and SHILS, E.A. (eds.) (1962), *Toward a General Theory of Action*, Harper Trochbooks (Chapter I, especially).
- SCHATZMAN, L. and STRAUSS, A.K. (1955), "Social class and modes of communication", *Am J. Soc.* 60.
- TURNER, G. and PICKVANCE, R.E. (1971), "Social class differences in the expression of uncertainty in five-years-old children", *Language and Speech*, (in press).
- WILLIAMS, F. and NAREMORE, R.C. (1969), "On the functional analysis of social class differences in modes of speech", *Speech Monographs*, 36, No. 2.

CLASIFICACION Y ENMARCACION DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO*

Basil Bernstein

Introducción

Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias dentro de, y el cambio en, la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo debiera ser una importante área de interés sociológico. (Bernstein, B., 1966, 1967; Davies, D.I., 1970a, 1970b; Musgrove, 1968, Hoyle, 1969; Young, M., 1970). Tal estudio, por supuesto, forma parte del amplio problema de la estructura y cambios en la estructura de la transmisión cultural. Por muchas razones, los sociólogos británicos han evitado el estudio de este problema. Como resultado, la sociología de la educación ha sido reducida a una serie de problemas de entrada-salida; la escuela ha sido transformada en una organización compleja, o en una institución procesadora de personas; el estudio de la socialización ha sido trivializado.

El conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia. Desde este punto de vista, uno puede preguntarse cómo formas de experiencia, identidad y relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo y sus particularidades. El conocimiento educativo formal, se considera, puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz. El término "código del conocimiento educativo" que será introducido más tarde, se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación. En este artículo se argumentará que la forma que este código toma depende de principios sociales que regulan la clasificación y la enmarcación del conocimiento que se hace público en las instituciones educativas. Tanto Durkheim como Marx nos han mostrado que la estructura de las clasificaciones y enmarcaciones de la sociedad revela tanto la distribución del poder como los principios de control. Esperamos demostrar, teóricamente, que los códigos educativos proporcionan excelentes oportunidades para el estudio de la clasificación y de la enmarcación a través de los cuales se da una forma distintiva a la experiencia. Este artículo se organiza como sigue:

1. Distinguiremos primero entre dos tipos de currícula: agregado e integrado.
2. Haremos una elaboración teórica a partir de esta distinción con el propósito de establecer un conjunto de conceptos más general.
3. Derivaremos luego una tipología de códigos educativos.
4. Se estudiarán los aspectos sociológicos de dos códigos educativos muy diferentes.

* Tomado de: *Class, Codes and control*, Vol. 1 *Towards a Theory of Educational Transmissions* London: Routledge and Kegan Paul. 1974. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

5. Esto conducirá a la discusión de la relación entre los códigos educativos y los problemas de control social.
6. Finalmente, habrá una discusión de las razones para el debilitamiento de un código y el fortalecimiento del movimiento de otro.

Dos tipos de currícula

Inicialmente vamos a hablar acerca del curriculum en una forma muy general. En todas las instituciones educativas existe una distribución formal del tiempo en períodos. Estos pueden variar desde 10 minutos hasta tres horas o más. Llamaremos a tal período formal de tiempo una “unidad”. Usaremos la palabra “contenido” para describir cómo se usa un período de tiempo. Definiremos curriculum inicialmente en términos del principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí. Miraremos ahora más detenidamente la frase “relaciones especiales”.

Primero, nosotros podemos examinar las relaciones entre los contenidos en términos de la cantidad de tiempo acordado a un contenido dado. Inmediatamente, podemos ver que a algunos contenidos se dedica más tiempo que a otros. Segundo, algunos contenidos pueden, desde el punto de vista de los alumnos, ser obligatorios u opcionales. Podemos ahora evaluar el estatus relativo de un contenido en términos del número de unidades de tiempo asignadas a éste, y en términos de si éste es obligatorio u opcional. Esto plantea inmediatamente el problema del estatus relativo de un contenido y de su significado en una carrera educativa dada.

Podemos, sin embargo, considerar las relaciones entre contenidos desde otra perspectiva quizás más importante. Podemos preguntarnos, en relación con un contenido dado, si los límites entre éste y otro contenido están claramente marcados o borrados. Hasta qué punto los diversos contenidos están suficientemente aislados entre sí. Si los diversos contenidos están claramente aislados los unos de los otros podemos decir que éstos se presentan en una relación *cerrada* entre sí. Si el aislamiento entre los contenidos es reducido diremos que éstos se presentan en una relación *abierta* entre sí. Hasta aquí, estamos sugiriendo que podemos penetrar en cualquier institución educativa y examinar la organización del tiempo en términos del estatus relativo de los contenidos, y en términos de si los contenidos se presentan en una relación abierta o cerrada entre sí. Estamos deliberadamente usando este lenguaje muy abstracto con el propósito de enfatizar que no existe nada intrínseco al estatus relativo de los diversos contenidos, ni nada intrínseco a las relaciones entre los contenidos. Independientemente de la lógica intrínseca de las diversas formas de pensamiento público, las formas de su transmisión, esto es, su clasificación y enmarcación, son hechos sociales. Existe un número de medios alternativos de acceso a las formas públicas de pensamiento, y de esta manera a las diversas realidades que ellas hacen posible. Estamos, por lo tanto, enfatizando la naturaleza social del sistema de alternativas de las cuales surge una constelación llamada curriculum. Desde este punto de vista, cualquier curriculum vincula un principio o principios por medio de los cuales entre todos los contenidos de tiempo posibles, a algunos contenidos se les asigna un estatus diferencial y se presentan en una relación abierta o cerrada con otros contenidos.

Distinguiremos ahora entre dos grandes tipos de curriculum. Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal curriculum curriculum de tipo agregado. Aquí, el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el

propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación. Puede existir por supuesto algún concepto subyacente a un curriculum de tipo agregado, como por ejemplo, el de caballero, el de hombre educado, el de hombre diestro, el de hombre no vocacional.

Ahora, opondremos al curriculum tipo agregado, un curriculum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal curriculum un curriculum de tipo integrado. De esta manera, podemos tener diversos tipos de curriculum agregado y diversos grados y tipos de integración.

Clasificación y enmarcación

Introduciremos ahora los conceptos clasificación y enmarcación que serán usados para analizar la estructura subyacente de los tres sistemas de mensajes, curriculum, pedagogía y evaluación, los cuales son realizaciones del código del conocimiento educativo. La idea básica está incorporada en el principio usado para distinguir los dos tipos de curricula: agregado e integrado. El fuerte aislamiento entre los contenidos apunta hacia el curriculum tipo agregado, mientras que el aislamiento reducido apunta a un curriculum tipo integrado. El principio regulador en este caso es la fuerza de la delimitación entre los contenidos. La noción de fuerza de delimitación subyace a los conceptos de clasificación y formación²⁰.

La clasificación, en este caso, no se refiere a lo que es clasificado sino a las *relaciones* entre los contenidos. Clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre éstos son débiles o están borradas. *Clasificación, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos.* La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo crítico de la división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación nos da, como esperamos demostrarlo, la estructura básica del sistema de mensajes denominado curriculum.

El concepto enmarcación se usa para determinar la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe. Enmarcación se refiere a la relación pedagógica específica, maestro-alumno. En la misma forma en que clasificación no se refiere a los contenidos, enmarcación no se refiere a los contenidos de la pedagogía. Enmarcación se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica. Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido se borra.

Enmarcación se refiere al rango de las opciones disponibles al maestro y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. La enmarcación fuerte articula opciones reducidas; la enmarcación débil articula un amplio número de opciones. De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica.

²⁰ De esto se deduce que la fuerza del enmarcamiento para el maestro y el alumno puede ser evaluada en los diferentes niveles de selección, organización, ritmo y temporalización del conocimiento.

Hay otro aspecto de la relación de delimitación entre lo que puede ser enseñado y lo que no puede ser enseñado, y por consiguiente, otro aspecto de la enmarcación. Podemos considerar la relación entre el conocimiento cotidiano del maestro y del alumno y el conocimiento transmitido en la relación pedagógica. Podemos plantear la pregunta sobre la fuerza de la delimitación o el grado de aislamiento entre el conocimiento cotidiano comunitario del maestro y del alumno y el conocimiento educativo. De esta manera, podemos considerar las variaciones en la fuerza de la enmarcación con referencia a la fuerza de la delimitación entre el conocimiento educativo y el conocimiento cotidiano comunitario del maestro y del alumno.

Desde la perspectiva de nuestro análisis, la estructura básica del sistema de mensajes denominado curriculum es dada por las variaciones en la fuerza de la clasificación y la estructura básica del sistema de mensajes denominado pedagogía es dada por las variaciones en la fuerza de la enmarcación. Más adelante se demostrará que la estructura del sistema de mensajes denominado evaluación es una función de la fuerza de la clasificación y de la enmarcación. Es importante aclarar que la fuerza de la clasificación y la fuerza de la enmarcación pueden variar independientemente la una de la otra. Así, por ejemplo, es posible tener una clasificación débil con una enmarcación excepcionalmente fuerte. Considérese la instrucción programada. Aquí, la delimitación entre los contenidos educativos puede estar borrada (clasificación débil) pero hay muy poco control por parte del alumno (excepto en el ritmo) sobre lo que se aprende (enmarcación fuerte). Este ejemplo también muestra que la enmarcación puede ser examinada en diferentes niveles y que la fuerza puede variar entre los diferentes niveles de selección, organización, ritmo y temporalización del conocimiento transmitido en la relación pedagógica.

Nos gustaría también aclarar el componente “poder” de este análisis (éste será desarrollado de manera más completa más adelante) y lo que podría llamarse el componente “identidad”. Cuando la clasificación es fuerte las fronteras entre los diferentes contenidos están fuertemente marcadas. Cuando éste es el caso, esto presupone la existencia de mantenedores de la delimitación fuerte. La clasificación fuerte también crea un fuerte sentido de pertenencia a una clase particular y de esta manera constituye una identidad específica. La enmarcación fuerte reduce el poder del alumno sobre el “qué”, el “cuándo”, el “cómo”, del conocimiento que él recibe e incrementa el poder del maestro en la relación pedagógica. Sin embargo, la *clasificación* fuerte reduce el poder del *maestro* sobre lo que transmite ya que éste no puede sobrepasar los límites entre los contenidos. La clasificación fuerte también reduce el poder del maestro en comparación con el poder de los mantenedores de los límites.

Ahora es posible hacer explícito el concepto de código del conocimiento educativo. El código se define *en el nivel más general* por las relaciones entre la clasificación y la enmarcación.

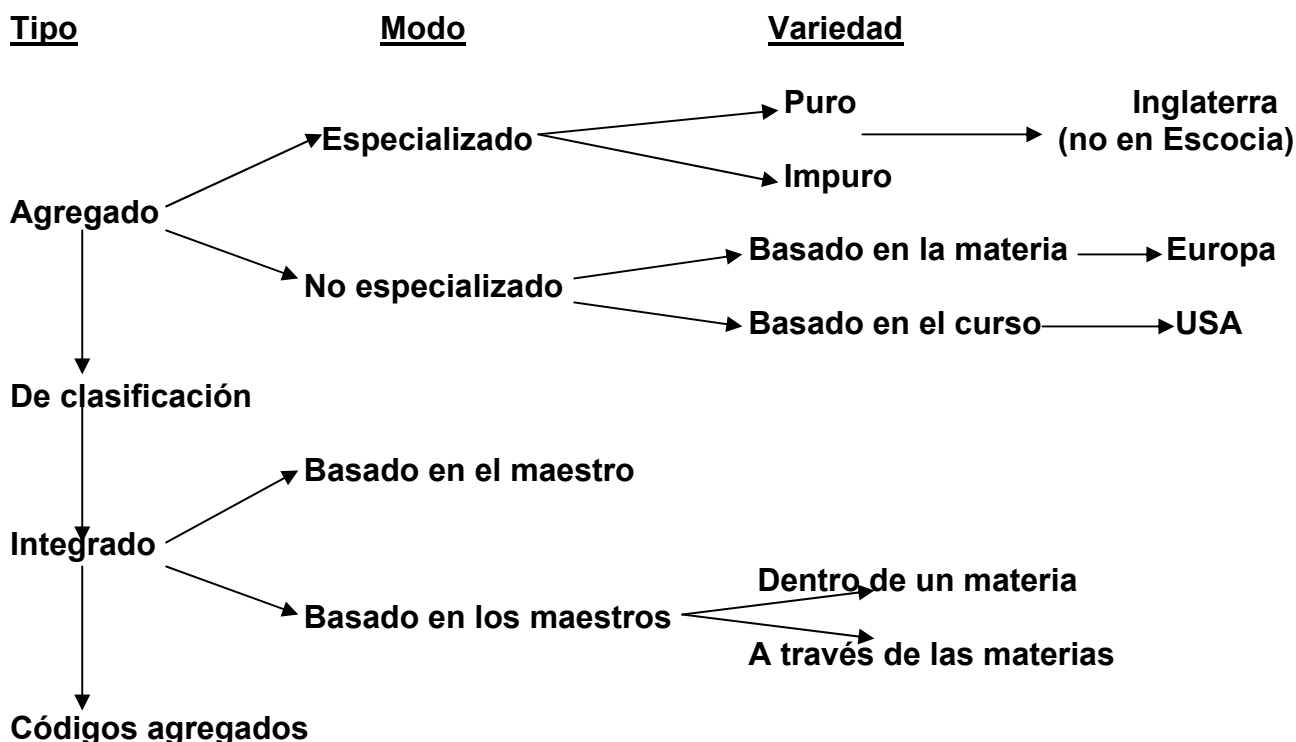
Una tipología de los códigos del conocimiento educativo

A la luz del marco conceptual que hemos desarrollado, usaremos la distinción entre curriculum agregado y curriculum integrado con el propósito de elaborar una tipología de los tipos y sub-tipos de códigos educativos. La base formal de la tipología se constituye por la fuerza de la clasificación y de la enmarcación. Sin embargo, los subtipos serán distinguidos, inicialmente, en términos de diferencias substantivas (sustanciales).

Cualquier organización del conocimiento educativo que envuelva una clasificación fuerte da origen a lo que aquí se llama un código agregado. Cualquier organización del

conocimiento educativo que envuelva un marcado intento para reducir la fuerza de la clasificación aquí se llama código integrado. Los códigos agregados pueden dar origen a una serie de subtipos, cada uno de los cuales varían en la fuerza relativa de la clasificación y de la enmarcación. Los códigos integrados también pueden variar en términos de la fuerza de la enmarcación con referencia al control que el maestro o los alumnos pueden tener del conocimiento que se transmite.

La siguiente figura presenta los rasgos generales de la tipología.



La primera gran distinción que se puede establecer dentro de los códigos agregados se efectúa entre tipos especializados y tipos no especializados. La extensión de la especialización puede medirse en términos del número de contenidos cerrados públicamente examinados al fin de la etapa educativa secundaria. Así, en Inglaterra, a pesar de que no hay un límite formal, el estudiante generalmente presenta en el examen tres materias de nivel “A” en comparación con el número mayor de materias que se deben presentar en Alemania para obtener el “Abitur”, en Francia para obtener el “Baccalaureat”, o en Suecia para obtener el “Studente Exam”.

Dentro del tipo especializado inglés, podemos distinguir dos variedades: la pura y la impura. La variedad pura existe cuando las materias de nivel “A” se extraen de un universo común de conocimiento, por ejemplo, Química, Física, Matemáticas. La variedad impura existe cuando las materias del nivel “A” se extraen de diferentes universos de conocimiento, por ejemplo, Religión, Física, Economía. Esta última combinación, a pesar de que es formalmente posible, muy raras veces existe sustantivamente, pues los alumnos no son estimulados a presentar —ni el horario es usualmente posible— tal combinación. Es interesante observar que hasta hace poco la variedad pura en la universidad (nivel universitario) recibía el estatus más alto de un grado con honores, mientras que la variedad impura se orientaba hacia los grados generales de bajo estatus²¹. Uno puede detectar los comienzos de un cambio en Inglaterra de la variedad

²¹ Considérese el acalorado debate sobre el intento de obtener permiso de Oxford para desarrollar carreras en Antropología, Sociología, Psicología y Biología - una combinación relativamente “pura”.

pura a la variedad impura, la cual parece estar tratando de orientarse hacia el tipo no especializado del código agregado.

Dentro del código agregado no-especializado, podemos distinguir dos variedades de acuerdo a si la unidad básica de conocimiento es la materia o el curso. Así, la forma europea estándar del código agregado es la forma no especializada, basada en la *materia*. La forma del código agregado en los Estados Unidos es no-especializada, basada en el curso.

Hasta aquí hemos descrito los sub-tipos y variedades de código agregado en términos descriptivos simples; en consecuencia no es fácil ver cómo sus rasgos distintivos pueden ser traducidos en conceptos sociológicos con el objeto de dar cuenta de un problema sociológico específico. De manera más clara, el lenguaje conceptual desarrollado aquí ha sido construido dentro de una perspectiva específica: la del poder y el control social. En el proceso de traducción de los rasgos descriptivos al lenguaje de la clasificación y enmarcación, es necesario preguntarse si la hipótesis acerca de sus fuerzas relativas encajan en casos particulares.

A manera de ilustración se presentan a continuación algunas hipótesis:

- 1) Sugerimos que la forma europea de código agregado especializado y basado en la materia, envuelve clasificación fuerte y enmarcación excepcionalmente fuerte. Esto es, en los niveles inferiores a la educación superior, existen relativamente pocas opciones disponibles para el maestro y especialmente para el alumno en relación con la transmisión del conocimiento. Los currícula y los programas son muy explícitos.
- 2) Sugerimos que la versión inglesa envuelve de manera excepcional una clasificación fuerte, pero una enmarcación relativamente débil en comparación con el tipo europeo. El hecho de que el tipo sea especializado determina qué contenidos (materias) deben agruparse. Existe un aislamiento muy fuerte entre el conocimiento "puro" y el conocimiento "aplicado". Los currícula se gradúan para grupos de habilidades particulares. Puede haber un alto aislamiento entre una materia y una clase de alumnos. En la escuela secundaria, por ejemplo, los alumnos del grupo "D" no tienen acceso a ciertas materias. Lo mismo sucede con los alumnos del grupo "A' X Sin embargo, sugerimos que la enmarcación, en relación con Europa, es débil. Esto puede observarse particularmente en el nivel primario. Existe también, en relación con Europa, menos control *central* sobre lo que se transmite, aunque, sin embargo, los diversos requisitos del nivel universitario ejercen un control fuerte sobre la escuela secundaria²². Aunque esto es relativo, existe una enmarcación más débil en Inglaterra entre el conocimiento educativo y el conocimiento cotidiano comunitario para cierta clase de estudiantes: los llamados menos capaces (*less able*). Finalmente, en relación con Europa, sugerimos que hay más opciones disponibles al estudiante en la relación pedagógica. La enmarcación referida a los alumnos es débil. De esta manera podemos considerar que la enmarcación referida a la relación maestro-alumno es relativamente débil pero la

²² El contenido de los exámenes públicos entre la escuela secundaria y la universidad está controlado directa o indirectamente por la universidad mediante el control sobre los diferentes syllabuses. Así, si va a haber un cambio en las syllabuses y currícula de la escuela secundaria, esto requiere cambios en la política del nivel terciario ya que esto afecta el ingreso de los estudiantes. Tal cambio en la política universitaria incluiría cambios en la selección, organización, ritmo y temporalización del conocimiento en el nivel terciario. De esta manera, las condiciones para un cambio en el código del conocimiento en el nivel secundario están constituidas por un cambio en el nivel terciario. Cambios en el código del conocimiento en el nivel secundario probablemente sea de naturaleza limitada si no ocurren cambios similares en el nivel terciario. Existen, por supuesto, otros grupos (la industria) cuyo interés puede afectar un curriculum y syllabuses dados.

clasificación es relativamente mucho más fuerte en el sistema inglés que en el sistema europeo. Escocia está mucho más cerca de la versión europea del código agregado.

3) En los Estados Unidos la forma no-especializada del código agregado basado en el curso tiene la clasificación y enmarcación más débiles del código agregado, especialmente en el nivel secundario y universitario. Una gran cantidad de materias pueden tomarse tanto en el nivel secundario como en la universidad y pueden realizarse diferentes combinaciones.

Esto indica una clasificación débil. El aislamiento entre el conocimiento educativo y el conocimiento cotidiano comunitario es débil, como puede evidenciarse en el control de la comunidad sobre la escuela; esto indica enmarcaciones débiles. El número de opciones disponibles a los alumnos dentro de la relación pedagógica es amplio. Podríamos suponer que la clasificación y la enmarcación, en los Estados Unidos, es la más débil de los códigos agregados.

Códigos integrados

Es importante tener claro el término “integrado”. El hecho de que una materia use las teorías de otra materia, no quiere decir, que este tipo de relación intelectual constituya integración. Tal inter-relación intelectual puede muy bien formar parte de un código agregado y darse sólo en ciertos momentos en la historia del desarrollo del conocimiento. La noción de “integración” tal como se usa aquí, se refiere mínimamente a la *subordinación* de materias o cursos, previamente aislados, a una idea que los relaciona, lo cual borra la delimitación entre las materias. Podemos distinguir dos tipos de integración. El primer tipo, basado en el maestro. Aquí, el maestro, como sucede en la escuela infantil, tiene una amplia cantidad de tiempo, a menudo con el mismo grupo de alumnos. El maestro puede operar con un código agregado y mantener las diversas materias diferenciadas y aisladas, o puede borrar la delimitación entre ellas. Este tipo de código integrado es más fácil de introducir que el segundo tipo, el cual está basado en los maestros. Aquí, la integración envuelve relaciones con otros maestros. En esta forma, podemos tener diversos grados de integración en términos del número de maestros envueltos.

Podemos, además, distinguir dos variedades de integración, teniendo en cuenta si ésta se refiere a un grupo de maestros *dentro* de una materia común o si envuelve maestros de diferentes materias. Los códigos integrados, aunque por definición, poseen una clasificación débil, pueden variar en la enmarcación. Durante el período de iniciación, la enmarcación en la cual entra el maestro será débil, pero diferentes factores afectarán la fuerza de la enmarcación final. Es también posible que la enmarcación en la cual entran los alumnos pueda variar en su fuerza.

De esta manera, los códigos integrados pueden estar confinados a una materia o ellos pueden cruzar diferentes materias. Podemos hablar de la fuerza del código en términos del número de materias diferentes coordinadas por el código, o, si este criterio no puede aplicarse, podemos medir la fuerza del código en términos del *número* de maestros que éste coordina.

Los códigos integrados pueden variar la fuerza de la enmarcación en la medida en que ésta se aplica a los maestros o a los alumnos.

Desde la perspectiva desarrollada aquí, las diferencias dentro de, y entre los códigos del conocimiento educativo, yacen en las variaciones de la fuerza y en la naturaleza de

los procedimientos para mantener los límites en la medida en que éstos son dados por la clasificación y enmarcación del conocimiento. Puede verse, que la naturaleza de la clasificación y de la enmarcación afecta la estructura de poder-autoridad que controla la diseminación del conocimiento educativo, y la *forma* del conocimiento transmitido. En esta forma los principios de poder y de control social se realizan a través de los códigos del conocimiento educativo y, a través de dichos códigos, entran en, y configuran la conciencia. De esta manera, las variaciones dentro de, y el cambio de los códigos del conocimiento debieran ser un problema crítico de interés para los sociólogos. Este análisis plantea los siguientes problemas:

- 1) Cuáles son los antecedentes de las variaciones en la fuerza de la clasificación y de la enmarcación?²³
- 2) Cómo una estructura con una clasificación y enmarcación dadas se perpetúa a sí misma? Cuáles son las condiciones del cambio y las resistencias a este?
- 3) Cuáles son las diferentes experiencias socializantes realizadas a través de las variaciones en la fuerza de las clasificaciones y de las enmarcaciones?

Limitaremos la aplicación de este análisis a la consideración de los aspectos de las dos últimas preguntas. Pienso que debo pedir excusas al lector por este largo y tal vez pesado, análisis conceptual, antes de haberle dado una noción del punto de vista al cual dirige.

Aplicación

A continuación examinaremos los patrones de relación social y las consecuencias socializantes, que se realizan a través de la versión europea-particularmente la inglesa-del código agregado, y aquellas que, se espera, surgen de los códigos integrados, *particularmente de aquellos que desarrollan una enmarcación débil*. Plantearemos que existe cierto movimiento hacia las formas del código integrado y examinaremos la naturaleza de la resistencia a tal cambio. Igualmente, plantearemos algunas razones para este cambio.

Clasificación y enmarcación de la forma europea del código agregado

Este análisis presentará algunas dificultades ya que en algunas ocasiones pasaremos del nivel secundario al nivel universitario. A pesar de que el sistema inglés presenta como rasgo distintivo la especialización, comparte ciertos rasgos del sistema europeo. Teniendo en cuenta que éste es el comienzo de una teoría sociológica limitada que explora la organización y la estructuración social del conocimiento, es claro que todos los planteamientos, inclusive aquellos que tienen un carácter descriptivo, son hipotéticos. Los planteamientos descriptivos han sido organizados selectivamente de acuerdo con el significado que tienen para la teoría.

Una de las mayores diferencias entre las versiones europea e inglesa del código agregado consiste en que, con el tipo especializado inglés, se establece una categoría de pertenencia muy temprano en la carrera educativa, en términos de una escogencia temprana entre lo puro y lo aplicado, entre las ciencias y las artes, entre la adquisición y la

²³ Tales variaciones pueden muy bien estar ligadas a variaciones en el desarrollo de la estructura de clase. Véase, "Clases sociales y pedagogías..." (Publicado en este número).

no adquisición de una identidad educativa específica. El estatus particular en un código agregado dado se hace claro mediante la selección de los niños de una misma edad en diferentes grupos, o mediante un sistema sofisticado de gradación. En este caso, casi siempre se conoce el significado social del lugar donde se está, y en particular, de *quién* se es, con cada avance en la carrera educativa. (Inicialmente, estoy haciendo ciencias, o artes pura o aplicadas; o no estoy haciendo nada; más tarde me convierto en un físico, un economista, un químico, etc.). La *lealtad a la materia* se desarrolla sistemáticamente, con cada avance en la vida educativa, en los alumnos primero y finalmente en los estudiantes, y se transmite tanto por maestros como por profesores. El sistema se autoperpetúa a través de esta forma de socialización. Con la forma especializada del código agregado es banal decir que en la medida en que uno se vuelve más viejo aprende más y más acerca de menos y menos. Otra forma más sociológica de plantear lo mismo consiste en decir que en la medida en que uno se vuelve más viejo, se hace progresivamente *diferente* de los demás. Es claro que esto sucede en algún momento de la carrera educativa, pero con la especialización, esto sucede muy pronto. Por lo tanto, la especialización muy pronto revela la *diferencia de* en lugar de la *comunalidad* con. La especialización crea relativamente rápido una identidad educativa que está claramente marcada y delimitada. La categoría o identidad educativa es *pura*. Las versiones especializadas del código agregado tienden a eliminar categorías mixtas e identidades borradas, ya que éstas representan una apertura potencial, y una ambigüedad que produce consecuencias problemáticas a la socialización previa. Las categorías mixtas tales como la de bio-físico, psico-lingüista, se permiten desarrollar sólo después de una larga socialización dentro de la lealtad a una materia. De esta manera, para cambiar una identidad, tiene que debilitarse la identidad anterior y crearse una nueva identidad. Por ejemplo, en Inglaterra, si un estudiante tiene un primer grado en psicología y desea continuar un postgrado en sociología, o no se le permite hacer el cambio, o si se le permite, éste debe presentar un cierto número de exámenes a nivel de grado inicial en sociología. En el proceso de preparación de estos exámenes, el estudiante usualmente entra en un proceso de relaciones sociales con sociólogos acreditados y con estudiantes mediante los cuales adquiere el estilo cognitivo y social particular a la identidad sociológica. El cambio en la identidad educativa se cumple mediante un proceso de re-socialización dentro de una *nueva lealtad* a una materia. El sentido de lo sagrado, el sentido de diferencia del conocimiento educativo no surge tanto de una ética del conocimiento en si mismo, sino que es más bien una función de la socialización en una lealtad a una materia, pues es la materia la que se convierte en el eje de la identidad. Cualquier intento por debilitar o por *cambiar* la fuerza de la clasificación (o aún, la fuerza de la enmarcación) puede sentirse como una amenaza a la identidad propia y puede experimentarse como una contaminación que hace peligrar lo sagrado. Tenemos aquí una fuente de resistencia al cambio del código educativo.

La versión especializada del código agregado desarrolla procedimientos cuidadosos de selección para ver quién pertenece y quien no pertenece, y una vez tal selección ha tenido lugar, es muy difícil cambiar una identidad educativa. Las diferentes clases de conocimiento están marcadamente aisladas entre sí. La selección y la diferenciación son los rasgos tempranos de este código particular. Así, la estructura profunda del tipo especializado del código agregado es el *mantenimiento de la delimitación fuerte que produce el control desde dentro, a través de la formación de identidades específicas*. Esto constituye un interesante aspecto del espíritu protestante.

El mantenimiento de la delimitación fuerte puede ilustrarse con referencia al intento por institucionalizar nuevas formas o a los empeños para cambiar la clasificación fuerte dentro del tipo de código agregado europeo, o dentro del inglés. A causa de la fuerza

excepcional de la clasificación en Inglaterra, las dificultades son mayores allí. Los cambios en la fuerza de la clasificación y la institucionalización de nuevas formas de conocimiento pueden convertirse en un asunto de importancia cuando hay cambios en la estructura del conocimiento en los niveles más altos y/o cambios en la economía. Con la aparición de nuevas formas de conocimiento surgen problemas críticos tales como el de su legitimidad, a qué instancia las formas pertenecen, cuándo, dónde y por quiénes tales formas deben ser enseñadas. Nos hemos referido a lo “sagrado” en términos de una identidad educativa, aun, cuando también existe el aspecto “profano” del conocimiento. Podemos considerar como “profano” el aspecto de la propiedad del conocimiento. Cualquier nueva forma o debilitamiento de la clasificación claramente se deriva de clasificaciones pasadas. Tales formas nuevas o clasificaciones debilitadas pueden mirarse como intentos para romper o debilitar monopolios existentes. El conocimiento bajo un código agregado se considera propiedad privada con su propia estructura de poder y situación de mercado. Esto afecta todo el ambiente que rodea el desarrollo y el mercado del nuevo conocimiento. Los niños y los alumnos son socializados muy temprano en este concepto de conocimiento como propiedad privada. Ellos son estimulados a trabajar como individuos aislados con sus propios instrumentos alrededor de su trabajo. Este fenómeno, hasta hace poco, podía ser observado en las “grammar schools”. También puede ser observado más claramente en los salones de examen. Los alumnos y los estudiantes particularmente en las artes, aparecen, desde este punto de vista, como cierto tipo de empresarios.

Existen, entonces, fuertes controles internos sobre la institucionalización de nuevas formas de conocimiento, sobre el cambio de la fuerza de la clasificación y sobre la producción de nuevo conocimiento que deriva tanto de fuentes “sagradas” como “profanas”.

Hasta aquí hemos considerado las relaciones entre la clasificación fuerte del conocimiento, el concepto de la propiedad y la creación de identidades específicas con referencia particular a la forma especializada del código agregado. Ahora pasaremos de la clasificación del conocimiento a su enmarcación en el proceso de transmisión.

Cualquier código agregado envuelve una organización jerárquica del conocimiento de tal forma que el último misterio de la materia se revela muy tarde en la vida educativa. Por el último misterio de la materia, significamos su potencialidad para crear nuevas realidades.

Se da también el caso, y esto es importante, que el último misterio de la materia no es coherente, sino incoherente: no es el orden sino el desorden, no es lo conocido si no lo desconocido. En la medida en que este misterio, bajo los códigos agregados, se revela muy tarde en la vida educativa —y sólo a unos pocos seleccionados que han mostrado signos de socialización exitosa— entonces solo unos pocos *experimentan* en su interior la noción de que el conocimiento es permeable, que su ordenamiento es provisional, que la dialéctica del conocimiento es la del cierre y la apertura. Para la mayoría la socialización en el conocimiento es la socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el mundo del conocimiento educativo es impermeable. Tenemos aquí otra versión de alienación?

La historia de cualquier forma de conocimiento educativo muestra precisamente el poder de tal conocimiento para crear, indefinidamente nuevas realidades. Sin embargo, la socialización en la enmarcación específica del conocimiento en su transmisión puede hacer tal historia, para la experiencia, algo sin significado. El concepto clave del código

agregado europeo es la disciplina. Esto significa aprender a trabajar *dentro* de un marco recibido. Significa, igualmente *aprender* qué preguntas pueden hacerse en un momento particular. A causa del ordenamiento jerárquico del conocimiento en el *tiempo* ciertas preguntas no entran en un marco particular.

Esto se aprende muy pronto tanto por el maestro como por los alumnos. Disciplina, entonces, significa aceptar una selección dada, una organización, un ritmo y una temporalización del conocimiento realizada en el marco pedagógico. Con el incremento en la vida educativa, hay un debilitamiento progresivo de la enmarcación tanto para el maestro como para el alumno. Sólo aquellos pocos que han mostrado signos de socialización exitosa tienen acceso a marcos relajados. Para la masa de la población la enmarcación es fuerte. En cierta forma, la forma europea del código agregado pone a salvo el conocimiento mediante el proceso de socialización en sus enmarcaciones. Existe una tendencia, que varía con la fuerza de la enmarcación específica, a socializar a los jóvenes en principios asignados, en operaciones rutinarias y en sus derivaciones. El sistema evaluativo hace énfasis sobre la adquisición de estados de conocimiento antes que sobre las *formas* de conocer. Un estudio de las preguntas y formatos de exámenes, de la estructura simbólica de la evaluación, sería desde este punto de vista, un importante estudio empírico. De esta manera, el conocimiento, tiende a ser transmitido, particularmente a alumnos de la élite en el nivel secundario, mediante enmarcaciones fuertes que controlan la selección, organización, ritmo²⁴ y temporalización del conocimiento. La adquisición del conocimiento no es tanto un derecho como algo que debe ser ganado o trabajado. Entre más fuertes sean la clasificación y la enmarcación, más tiende la relación educativa a ser jerarquizada y ritualizada, en tanto que el estudiante es visto como un ignorante con muy poco estatus y pocos derechos. Estas son cosas que uno gana más bien como una recompensa y que se usan con el objeto de entusiasmar y mantener la motivación de los alumnos. Dependiendo de la fuerza de la enmarcación el conocimiento se transmite en un contexto donde el maestro tiene el máximo control o vigilancia, como sucede en las relaciones jerarquizadas de la escuela secundaria.

Podemos mirar el problema de la enmarcación del conocimiento en la relación pedagógica desde otro punto de vista. En cierta forma, el conocimiento educativo es conocimiento que no pertenece al conocimiento del sentido común. Es conocimiento liberado de lo particular, de lo local mediante los diversos lenguajes de las ciencias o formas de reflexividad de las artes que hacen posible tanto la creación como el descubrimiento de nuevas realidades. Esto plantea inmediatamente la pregunta de la relación entre el conocimiento no-común de la escuela y el conocimiento común, el conocimiento diario, de la comunidad, del alumno, de su familia y de los grupos de jóvenes. Esta formulación nos invita a preguntar qué tan fuertes son los marcos del conocimiento educativo en relación con el conocimiento experiencial, basado en la comunidad, esto es, no-escolar? Sugerimos que los marcos del código agregado, desde

²⁴ Lo que siempre se subestima es el hecho de que el ritmo del aprendizaje esperado implícitamente se base sobre la socialización que la clase media hace del niño. La socialización del niño en las familias de la clase media constituye una ayuda oculta en el sentido en que la familia provee un ambiente físico y psicológico que facilita inmensamente, en diferentes formas, el aprendizaje en la escuela. El niño de la clase media está orientado hacia el aprendizaje de casi todas las cosas. A causa de esta ayuda oculta, ha habido pocos incentivos para cambiar el curriculum y la pedagogía, pues el niño de la clase media está muy cerca del aprendizaje. Puede que no le cueste o que no apruebe lo que aprende, pero él aprende. Cuando la escuela (el sistema de la escuela) no está subsidiado por el hogar el niño a menudo fracasa. En esta forma, aún el ritmo del conocimiento educativo está basado en las clases sociales. Es probable que la fuerza del enmarcamiento en la media en que se refiere al ritmo constituya una variable crítica en el estudio de la educabilidad. Es posible que el enmarcamiento débil de los códigos integrados (con referencia al ritmo) indique que estos códigos presuponen un promedio de vida educativa más largo. Los niños de la clase media pueden ser o haber sido alumnos potenciales para las escuelas progresivas a causa de su larga vida educativa.

los más tempranos años de la infancia socializan el niño en marcos de conocimiento que desaniman cualquier conexión con las realidades diarias, o que producen una red altamente selectiva para establecer la conexión. Mediante tal socialización el niño pronto aprende qué es lo que puede traer del exterior a la relación pedagógica. Tal enmarcación también hace del conocimiento educativo algo no ordinario o mundano sino esotérico que da un significado especial a aquellos que lo poseen. Es posible pensar que cuando este marco se relaja para incluir realidades cotidianas, es a menudo y algunas veces válido, no sólo para la transmisión del conocimiento educativo, sino también para propósitos de control social de formas de delincuencia. El debilitamiento de este marco ocurre usualmente con los niños “menos capaces” a quienes se les ha impedido la educación.

En general, y dependiendo de la fuerza específica de la clasificación y de la enmarcación, la forma europea del código agregado es rígidamente diferenciadora y jerárquica en carácter; además, es altamente resistente al cambio, particularmente, en el nivel secundario. Con la versión inglesa del código agregado, esta resistencia al cambio aumenta por la autoridad que se otorga a los directores y a los *principals**. En Inglaterra dentro de las restricciones del sistema de exámenes públicos, los directores de escuelas tienen una libertad relativamente amplia sobre la organización y la transmisión del conocimiento. El control central sobre el código educativo es relativamente débil en Inglaterra, a pesar de que las escuelas están sujetas a la inspección tanto de las autoridades del gobierno central como del local. Sin embargo, la relación entre el cuerpo de inspectores y las escuelas es muy ambiguo. Para producir un amplio cambio en Inglaterra se requería la participación de cientos de escuelas individuales. De esta manera, observamos que la rigidez en los códigos del conocimiento educativo pueden surgir tanto de su control centralizado como de su control central débil. El control central débil permite una serie de cambios que tienen inicialmente, consecuencias limitadas para el sistema en su conjunto. Por otra parte, existe un control central mucho más fuerte sobre el estilo organizativo de la escuela. Esto puede conducir a una situación en la cual puede haber un cambio en el estilo organizativo *sin* que haya un cambio marcado en el código del conocimiento educativo, particularmente donde el código educativo en sí mismo crea identidades específicas. Esto plantea el problema, que no puede ser resuelto aquí, de las relaciones entre el cambio organizativo y el cambio en el código del conocimiento educativo, esto es, el cambio en la fuerza de la clasificación y de la enmarcación.

Tenemos entonces que, las formas europeas e inglesa del código agregado pueden proporcionar, para aquellos que van más allá del estado de iniciación, orden, identidad y aceptación. Para aquellos que no pasan este estado, la forma del código puede ser penosa, hiriente, y carecer de sentido. Esto es lo que Bourdieu llama “la violencia simbólica”.

Códigos agregados e integrados

Examinaremos ahora una forma de código integrado que se realiza a través de clasificación y enmarcación débiles. En el curso de este análisis presentaremos aspectos adicionales sobre los códigos integrados.

Existe un número de intentos para institucionalizar las formas del código integrado en diferentes modalidades, sobre todo a nivel de la educación pre-escolar. El proyecto “Nuffield Science” constituye un intento de realizar la integración con las ciencias físicas, y el Centro Chelsea para la Educación Científica, el Centro Universitario de Tecnología

* Se denomina *principals* a los directores de algunas universidades, colleges y escuelas. (Nota del traductor).

Chelsea de la Universidad de Londres, están dedicados casi completamente al entrenamiento de estudiantes en esta aproximación. La señora Charity James, del Goldsmith's College de la Universidad de Londres está también realizando cursos de entrenamiento para las formas del código integrado. Un gran número de escuelas comprensivas están experimentando con esta aproximación en el nivel de la escuela media. El SDS en Alemania, y diferentes grupos de estudiantes radicales, están explorando este tipo de código con el propósito de usar los medios de la universidad contra su significado. Sin embargo, probablemente es cierto decir que el código en este momento existe a nivel de la ideología y de la teoría que existe sólo en un número relativamente pequeño de escuelas y agencias educativas que intentan institucionalizarlo con seriedad.

Como dijimos al principio de este artículo, con el código integrado tenemos el cambio de un contenido cerrado a un contenido abierto, de una clasificación marcada a una clasificación reducida. Inmediatamente podemos observar que esta alteración en la clasificación del conocimiento conduce a una alteración en las estructuras de autoridad existentes, en las identidades educativas específicas y en los conceptos de propiedad.

Cuando tenemos integración, los diversos contenidos están subordinados a alguna idea que reduce su aislamiento entre sí. De esta manera, la integración reduce la autoridad de contenidos separados y esto tiene implicaciones para las estructuras de autoridad existentes. Cuando tenemos un código agregado, éste permite, en principio, considerables diferencias en la pedagogía y en la evaluación, a causa del alto aislamiento entre los diferentes contenidos. Sin embargo, la autonomía del contenido constituye el otro lado de una estructura que ejerce una supervisión extremadamente celosa. Es posible sugerir que el código integrado no permite variaciones en la pedagogía y en la evaluación las cuales son posibles dentro de los códigos agregados. Por el contrario, existe una marcada tendencia hacia una pedagogía común y hacia una forma de evaluación común. En otras palabras, los códigos integrados probablemente producen a nivel de los maestros homogeneidad en la práctica de la enseñanza. Así, los códigos agregados aumentan la libertad del maestro (siempre dentro de los límites de la clasificación y enmarcación existentes) mientras que los códigos integrados reducen la libertad del maestro en una relación directa con la fuerza del código integrado (número de maestros-coordinados por el código). Por otra parte, se puede argumentar que la libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la *reducción* de la libertad de los alumnos y que la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica.

Desarrollaremos a continuación estos puntos. Con el objeto de cumplir cualquier forma de integración (como algo que se diferencia del enfoque de las diferentes materias sobre un problema común, lo cual da origen a lo que podríamos llamar un curriculum "enfocado") debe existir alguna idea relacionante, o un concepto superior a un contenido, el cual se enfoca sobre principios generales a un alto nivel de abstracción. Por ejemplo, si las relaciones entre la sociología y la biología van a ser abiertas, entonces la idea relacionante (entre otras) puede ser el aspecto de los problemas del orden y del cambio examinados a través de los conceptos de códigos genético y cultural. Cualquiera que sean los conceptos relacionantes, éstos actuarán selectivamente sobre el conocimiento dentro de cada materia que se va a transmitir.

Las particularidades de cada materia probablemente tengan en este caso, un significado reducido. El concepto relacionante enfocará su atención sobre la estructura

profunda de cada materia antes que sobre su estructura superficial. Esto conducirá a efectuar un énfasis sobre, y una exploración de, los principios *generales* y los conceptos mediante los cuales tales principios son obtenidos. A su vez, esto probablemente afecte la orientación de la pedagogía, la cual se concentrará menos en la necesidad de adquirir estados de conocimiento y más en *cómo* el conocimiento se produce. En otras palabras, la pedagogía de los códigos integrados hace mucho énfasis en las diversas *formas* de conocer en la relación pedagógica. Con el código agregado la pedagogía tiende a proceder de la estructura superficial del conocimiento a su estructura profunda, y como hemos visto, sólo la élite tiene acceso a la estructura profunda y por lo tanto acceso a la manifestación de nuevas realidades, o acceso al conocimiento vivencial que las nuevas realidades hacen posible. *Con los códigos integrados, la pedagogía generalmente procede de la estructura profunda a la estructura superficial.* La realización de este aspecto puede verse en el trabajo que en matemáticas realiza la nueva escuela primaria. Se puede considerar que los códigos integrados hacen accesible al alumno, desde el comienzo de su carrera educativa, la estructura profunda del conocimiento, esto es, hacen accesibles los principios para la generación de nuevo conocimiento, en una forma apropiada a un cierto nivel de edad. El énfasis en las diversas *formas* de conocer antes que sobre la adquisición de *estados* de conocimiento, probablemente afecte no sólo la pedagogía sino también la teoría subyacente del aprendizaje. La teoría del aprendizaje que subyace a un código agregado es generalmente *didáctica*, mientras que la teoría del aprendizaje que subyace a los códigos integrados se basa más en el grupo, y es más autoreglativa. Esto surge de la diferencia conceptual que se da en relación con lo que cuenta como adquisición de conocimiento, lo cual a su vez, conduce a una conceptualización diferente acerca de cómo el conocimiento va a ser adquirido. Estos cambios en el énfasis y en la orientación de la pedagogía son, inicialmente, responsables del relajamiento de los marcos en los cuales entran el maestro y los alumnos. Los marcos relajados no sólo cambian la naturaleza de las relaciones de autoridad mediante el incremento de los derechos del educando, sino que también pueden debilitar o borrar la delimitación entre lo que puede y lo que no puede ser enseñado. De esta manera son mayores los aportes del maestro y del alumno que entran en la relación pedagógica. La lógica inherente al código integrado probablemente cree un cambio en la estructura de los grupos de alumnos, los cuales pueden exhibir una considerable flexibilidad. El concepto de *mantenimiento relativamente débil de la delimitación* que constituye el eje central de los códigos integrados se realiza tanto en la estructuración del conocimiento educativo como en la organización de las relaciones sociales.

Introduciremos ahora algunas consecuencias organizativas de los códigos agregados e integrados las cuales hacen explícita la diferencia en la distribución del poder y los principios de control inherentes a estos códigos educativos.

Cuando el conocimiento está regulado mediante un código agregado, dicho conocimiento se organiza y distribuye mediante la jerarquización de materias aisladas. Esta estructura apunta hacia el control oligárquico de la institución, mediante reuniones formales e informales de los jefes de Departamento con la autoridad máxima de la institución. De esta manera, el personal docente más viejo tendrá relaciones horizontales de trabajo fuertes (esto es, con sus colegas en otra jerarquía de materias) y relaciones verticales de trabajo fuertes dentro de su propio departamento. Sin embargo, el personal docente más joven probablemente tenga sólo relaciones de trabajo y de subordinación verticales (dentro de la jerarquía de materias).

La subordinación del personal docente joven es vertical en lugar de ser horizontal por las siguientes razones. Primero, el personal docente ha sido socializado dentro de una

lealtad muy fuerte a la materia y, a través de esto, dentro de identidades específicas. Estas identidades específicas se refuerzan continuamente mediante la interacción social *dentro* de cada departamento y mediante el aislamiento *entre* departamentos. Segundo, los departamentos se encuentran a menudo en relaciones de competencia para la obtención de recursos estratégicos para la enseñanza. Tercero, la promoción dentro de la jerarquía de materias a menudo descansa en la expansión de éstas. Las relaciones horizontales del personal docente joven, (particularmente, donde no existe una efectiva estructura administrativa participativa) generalmente se limitan a contactos extralaborales. Pueden existir discusiones sobre problemas de control (“X del grado 3b es un----- Cómo lo maneja usted?” o “No puedo hacer que X escriba una hoja”).

Así pues, el código agregado dentro del marco de control oligárquico crea para el personal docente más viejo fuertes relaciones horizontales y verticales; mientras que las relaciones de trabajo del personal docente más joven posiblemente son verticales en tanto que las relaciones horizontales están limitadas a contactos que nada tienen que ver con la actividad de trabajo. Este tipo de sistema organizativo estimula el chisme, la intriga y genera una teoría secreta de las formas de organización, pues *tanto las prácticas administrativas como los actos de la enseñanza* son invisibles a la mayoría del cuerpo docente.

El código integrado requiere que los maestros de materias diferentes entren en relaciones sociales que no surjan de áreas externas a las tareas docentes sino de tareas educativas compartidas y cooperativas. En esta forma el centro de gravedad de las relaciones entre los maestros sufre un cambio radical. Así, en vez de que los maestros y profesores estén divididos y aislados mediante la subordinación a jerarquías de materias, las condiciones para su unificación se dan a través de una situación de trabajo común. La transformación de la base de las relaciones entre maestros o entre profesores puede tender a debilitar las jerarquías separadas del código agregado. Estas nuevas relaciones horizontales del trabajo entre maestros o entre profesores puede alterar tanto la estructura como la distribución del poder regulada por el código agregado. Además, las prácticas administrativas y los actos específicos de la enseñanza probablemente cambien de una relativa invisibilidad a la *visibilidad*.

Podemos esperar desarrollos similares a nivel de los estudiantes y aun de los alumnos más avanzados. Tanto para los alumnos como para los estudiantes, cada paso en la vida educativa significa igualmente una subdivisión y un aislamiento educativo. Alumnos y estudiantes están igualmente ligados a jerarquías de materias y por razones similares, ligados al personal docente; sus identidades y su futuro están configurados por el departamento. Su subordinación vertical y sus relaciones basadas en el trabajo académico son fuertes, mientras que sus relaciones horizontales se limitan a actividades no relacionadas con el trabajo académico, (sociedades de alumnos o estudiantes) o a actividades periféricas de administración. Aquí, nuevamente, tenemos otro ejemplo de la fuerza de la delimitación de los códigos elaborados, esta vez entre áreas de trabajo y áreas de ningún trabajo. Los códigos integrados pueden, muy bien, proporcionar las condiciones para que existan relaciones sociales y de subordinación horizontales entre los estudiantes y entre los alumnos basadas en tareas comunes (transmisión y recepción del conocimiento)²⁵.

²⁵ Es posible que los procedimientos de mantenimiento de los límites débiles de los códigos integrados en el nivel de la estructura organizativa, la estructura del conocimiento y la estructura de identidad puedan incrementar las afiliaciones de los alumnos/estudiantes a grupos informales de edad como una fuente de identidad, relación y organización.

En esta situación, es posible esperar un debilitamiento de la delimitación entre el personal docente, especialmente el joven, y los alumnos/estudiantes.

Así, un movimiento desde los códigos agregados hacia los códigos integrados puede crear alteraciones en la estructura y en la distribución del poder, en las relaciones de propiedad y en las identidades educativas existentes. Este cambio del código educativo envuelve un cambio fundamental en la naturaleza y fuerza de las delimitaciones. También envuelve un cambio en lo que cuenta como posesión del conocimiento, en lo que cuenta como válida transmisión del conocimiento y un cambio en el contexto organizativo. A nivel cultural, envuelve una transformación del mantenimiento de categorías puras a la mezcla de categorías. A nivel de socialización, los resultados de los códigos integrados podrían ser menos predecibles que los resultados de los códigos agregados. Este cambio de código envuelve cambios fundamentales en la clasificación y enmarcación del conocimiento y de esta manera cambios en la estructura y distribución del poder y en los principios de control. No hay duda que el cambio de los códigos educativos genera profundas resistencias.

Los códigos agregados, los códigos integrados y los problemas del orden

Nos referiremos ahora a los aspectos relacionados con los problemas del orden. Cuando el conocimiento está regulado por códigos agregados, el orden social surge de la naturaleza jerárquica de las relaciones de autoridad, del ordenamiento sistemático del conocimiento diferenciado en el tiempo y en el espacio, y de unos procedimientos de examen, explícitos, y usualmente precedibles. El orden interno al individuo se crea mediante la formación de identidades específicas. La expresión institucional de la clasificación y de la enmarcación fuertes crea la predictibilidad en el tiempo y en el espacio. Debido a la clasificación fuerte los códigos agregados permiten una gran cantidad de variaciones entre las materias en relación con la organización, transmisión y evaluación del conocimiento. Debido a la clasificación fuerte este código permite, al personal docente, en *principio*, sostener (dentro de ciertos límites) una gran variedad de ideologías porque los conflictos pueden estar contenidos *dentro* de sus diversas jerarquías aisladas. En los niveles inferiores a la universidad los fuertes límites entre el conocimiento educativo y el conocimiento no-educativo relevante, pueden, en principio, facilitar la diversidad de ideologías del personal docente ya que éstas no pueden ofrecerse explícitamente. Al mismo tiempo la enmarcación fuerte hace altamente visible cualquier intrusión. La variedad de libertades personales en el nivel de la universidad está simbolizada en el sistema ático de algunos códigos agregados y esto forma las bases para la cohesión del todo diferenciado.

Mientras usualmente se da el caso de que los códigos agregados, en relación con los códigos integrados, crean enmarcaciones fuertes entre el conocimiento no-común de la escuela y el conocimiento comunitario cotidiano del maestro y del alumno, también se da el caso que tal aislamiento crea zonas de privacidad, pues, en la medida en que la experiencia basada en la comunidad es irrelevante para la relación pedagógica, los aspectos de tales experiencias que informan el yo, también son irrelevantes. Estas áreas de privacidad reducen la penetración de los procesos socializantes pues es posible distanciarse de ellos. Esto significa además que la socialización puede ser profundamente traumática, tanto para aquellos que la desean, pero que no adquieren una identidad, como para la mayoría de aquellos para quienes la adquisición de una identidad se hace prontamente irrelevante.

El orden creado por los códigos integrados puede ser problemático. Es posible pensar que si no se satisfacen las cuatro condiciones siguientes, entonces, la apertura del aprendizaje bajo la integración puede producir una cultura en la cual ni los maestros ni los alumnos tendrán un sentido del tiempo, lugar y propósito. A continuación comentamos estas cuatro condiciones:

- 1) Debe haber consenso acerca de la idea integradora y ésta debe ser suficientemente explícita, (es irónico que el movimiento hacia la integración se esté dando en aquellos países donde existe un bajo nivel de consenso moral). Puede suceder que los códigos integrados sólo funcionen²⁶ cuando hay un alto nivel de consenso ideológico entre el personal docente. Ya hemos visto que en comparación con los códigos agregados, los códigos integrados demandan mayor homogeneidad en la pedagogía y en la evaluación y, por lo tanto, reducen las diferencias entre los maestros en cuanto a las formas de transmisión y evaluación del conocimiento. Mientras que los procesos de enseñanza bajo los códigos agregados se vuelven probablemente invisibles para los maestros, al menos que prevalezcan condiciones especiales, es posible que los procesos de enseñanza regulados por los códigos integrados sean visibles como resultado de los desarrollos de la pedagogía en la dirección de la flexibilidad en la estructura de los grupos para la enseñanza. También se da el caso de que la clasificación débil y las enmarcaciones relajadas de los códigos integrados permiten grandes expresiones de diferencia entre los maestros y posiblemente entre los alumnos en la selección de lo que se enseña. Las bases morales de las escogencias educativas son probablemente explícitas en los primeros estadios de planeación. Los códigos integrados también debilitan identidades específicas. Por las razones anteriores, los códigos integrados requieren un alto nivel de consenso ideológico, y esto puede afectar el reclutamiento del personal docente. Los códigos integrados a nivel superficial crean límites débiles o no marcados, pero a nivel profundo descansan sobre ideologías cerradas explícitas. Cuando tales ideologías no son compartidas, las consecuencias se hacen visibles y amenazan la totalidad del código a cada momento.
- 2) La naturaleza de la unión entre la idea relacionante y el conocimiento que se coordina debe ser también coherentemente explicitada. Es esta unión la que constituye el elemento básico para la puesta de maestros y alumnos en sus relaciones de trabajo. *El desarrollo de tal marco de trabajo coordinado lo constituirá el proceso de socialización de los maestros en el código. Durante este proceso, los maestros internalizarán, como en todos los procesos de socialización, los procedimientos interpretativos del código de tal forma que dichos procedimientos se conviertan en los lineamientos implícitos que regulen y coordinen la conducta individual de los maestros en enmarcamientos relajados y en una clasificación debilitada.* Esto nos conduce a una mayor distinción entre los códigos agregados y los códigos integrados. Con un código agregado el período de socialización se facilita mediante el mantenimiento de una delimitación fuerte, tanto a nivel del rol como a nivel del conocimiento. Tal socialización probablemente sea paralela a la propia socialización educativa del maestro.

Con los códigos integrados tanto el rol como la forma del conocimiento tienen que ser alcanzados en relación con una variedad de “otros” conocimientos y esto puede envolver un proceso de re-socialización si la experiencia educativa previa del maestro ha sido constituida por un código agregado. El código agregado es fácil de trabajar cuando el personal docente está constituido por maestros mediocres mientras que los códigos integrados demandan mucho mayor poder de síntesis, analogía y más

²⁶ En el sentido de la creación de orden.

habilidad tanto para tolerar como para gozar de la ambigüedad a nivel del conocimiento y de las relaciones sociales.

- 3) Debe constituirse un comité entre el personal docente para crear un mecanismo sensible de retro-información; el comité también actuará como agencia de socialización dentro del código. Es probable que los criterios de evaluación sean relativamente débiles en el sentido en que son posiblemente menos explícitos y mensurables que los de los códigos agregados. Como resultado, puede ser necesario desarrollar comités tanto para los maestros como para los alumnos/estudiantes, los cuales desarrollarán funciones de monitoría.
- 4) Una de las mayores dificultades inherentes a los códigos integrados surge de aquello que debe ser evaluado así como de la forma de evaluación, y del lugar que ocupan las competencias específicas en tal evaluación. Es probable que los códigos integrados den origen a criterios múltiples de evaluación en comparación con los códigos agregados. En el caso de los códigos agregados, dado que el conocimiento se mueve de la estructura superficial a la estructura profunda, dicho progreso crea principios ordenados de evaluación en el tiempo. La forma de cohesión temporal del conocimiento regulado mediante los códigos integrados debe determinarse previamente y hacerse explícita. Sin criterios claros de evaluación ni el maestro ni el aprendiz tienen medios para considerar el significado de lo que se aprende, ni medios para juzgar la pedagogía. En el caso de los códigos agregados, la evaluación en el nivel secundario a menudo consiste en la fusión de un escaso número de competencias específicas, estados de conocimiento y criterios previamente establecidos (que varían en su explicación) de lo que constituye una respuesta correcta, apropiada y convincente. Los criterios previamente establecidos junto al contexto social específico de evaluación producen un procedimiento relativamente objetivo. Esto no necesariamente da origen a una forma de evaluación que no tiene en cuenta los rasgos distintivos y originales de la actuación del alumno. En el caso de los códigos integrados en discusión (enmarcaciones débiles tanto para el maestro como para el alumno) dicha forma de evaluación puede ser inapropiada. Los marcos débiles habilitan una gran variedad de conductas estudiantiles para que se hagan públicas, e igualmente facilita (al menos en principio) una gran variedad entre los estudiantes. Es posible que esto conduzca a una situación en la cual la evaluación tiene más en cuenta los atributos "interiores" del estudiante. Así, si éste tiene las actitudes "correctas", podrá alcanzar más tarde diversas competencias específicas. La actitud "correcta" puede ser evaluada en términos de la articulación entre las actitudes del estudiante y la ideología corriente. Es posible entonces, que los criterios evaluativos de los códigos integrados con enmarcamientos débiles sean débiles en la medida en que se refieren a atributos cognitivos específicos y fuertes en la medida en que se refieren a atributos disposicionales. Si esto es así, entonces una gran variedad de atributos del alumno son susceptibles de evaluación. Es también probable que una clasificación y un enmarcamiento debilitados estimulen al alumno/estudiante a que haga más público lo suyo, haga más públicos sus pensamientos, sentimientos y valores. En esta forma más atributos del alumno son susceptibles de ser controlados. Como resultado, tendríamos que la socialización podría ser más intensiva y tal vez más penetrante. En la misma forma en que los alumnos/estudiantes se defienden contra los traumas que el código agregado proporciona, o se distancian de su código abierto, asimismo ellos pueden producir nuevas defensas contra la intrusión potencial del código integrado y sus contextos de aprendizaje abiertos.

Podemos resumir el problema del orden como sigue. Los códigos agregados presentan rasgos fuertes y explícitos que mantienen la delimitación, y descansan sobre bases ideológicas tácitas. Los códigos integrados presentan rasgos implícitos y débiles que subvierten la delimitación y descansan sobre una base ideológica explícita y cerrada. La base ideológica del código agregado está constituida por un sistema simbólico condensado comunicado mediante sus rasgos de delimitación explícitos. Su estructura cubierta (oculta) en la solidaridad mecánica. La base ideológica de los códigos integrados no es un sistema simbólico condensado sino un sistema verbalmente elaborado y explícito. Esto constituye una realización *abierta* de la solidaridad orgánica que se hace sustancial mediante formas débiles de delimitación (aislamientos bajos). Es importante añadir que la estructura cubierta de solidaridad mecánica de los códigos agregados crea a través de sus “outputs” especializados la solidaridad *orgánica*. Por otra parte la estructura abierta de solidaridad orgánica de los códigos integrados crea a través de sus “outputs” menos especializados la solidaridad *mecánica*, y hace esto en la medida en que su ideología es explícita, elaborada, cerrada y efectiva e implícitamente transmitida mediante sus aislamientos bajos. En la medida en que los códigos integrados no cumplen su objetivo, el orden se vuelve problemático a nivel de la organización social y a nivel de la persona. En la medida en que los códigos integrados alcanzan su objetivo de socialización, entonces tenemos como resultado el encubrimiento profundo de la solidaridad mecánica. Esto constituye una paradoja fundamental que tiene que ser enfrentada y explorada.

Cambio del código educativo

Hemos tratado de hacer explícitas las relaciones entre los códigos educativos, la estructura de poder y los principios de control. Los intentos por cambiar o modificar los códigos educativos se encuentran con resistencia en diferentes niveles independientemente del mérito educativo intrínseco a un código particular. Discutiremos brevemente a continuación algunas de las razones para el movimiento hacia la institucionalización de los códigos integrados con *clasificación y enmarcación débiles* (maestro y alumno)²⁷ en niveles superiores a la escuela primaria²⁸.

²⁷ En el artículo, hemos sugerido que los códigos integrados descansan sobre una ideología explícita cerrada. Se podría deducir que este código presentaría una mejor oportunidad de institucionalización exitosa en sociedades donde (1) existen restricciones fuertes y efectivas sobre el desarrollo de diferentes ideologías y (2) donde el sistema educativo es la principal agencia de socialización política. Además, los procedimientos de mantenimiento de la delimitación débil de los códigos integrados incrementaría la penetración de la socialización en la medida en que una gran parte del yo se hace pública mediante la relajación del enmarcamiento y la delimitación haría más visibles las infracciones o desviaciones. Por otra parte, los códigos integrados conllevan la potencialidad para el cambio de las estructuras de poder y los principios de control. Asumiríamos por lo tanto que en tales sociedades los códigos integrados poseerían una clasificación débil pero los marcos para el maestro y el alumno serían fuertes.

²⁸ Es importante anotar que en Inglaterra, es sólo en la escuela pre-escolar donde ha habido una introducción relativamente amplia de esta forma de código integrado. Esto plantea la pregunta de cómo este nivel de educación (del sistema educativo) fue abierto a tal cambio. Históricamente la escuela primaria desarrolló distintos conceptos de niño y de adolescente y distintas direcciones para tales estados. Dada la relativa autonomía sobre la transmisión del conocimiento que caracteriza al sistema educativo británico, fue inicialmente posible, en principio, realizar tal cambio. A pesar de que sólo un techo puede separar el departamento infantil del departamento de los adolescentes, se pueden desarrollar dos códigos educativos muy distintos y a menudo incompatibles. Podemos mirar esta condición como necesaria pero no suficiente para el surgimiento de los códigos integrados en la escuela primaria. También se dio el caso, hasta hace poco, de que la función de selección comenzaba en el departamento de los jóvenes porque este departamento era la puerta de salida para las “grammar schools”. Esto dejó la escuela infantil relativamente libre de control por niveles más altos, (superiores). La forma de integración en la escuela infantil, hasta hace poco, estaba basada en el maestro y por lo tanto no presentaba los problemas que surgen de la integración basada en los maestros. Finalmente, los maestros de la escuela infantil no son socializados dentro de identidades educativas fuertes. De esta manera, el sistema educativo inglés, hasta hace poco, tenía dos puntos potenciales de apertura —el período entre las edades de cinco y siete años, antes de que la selección comenzara, y el período posterior a los dieciocho años cuando la selección virtualmente se completaba. El control más importante sobre la estructuración del conocimiento en el nivel secundario es la estructuración del conocimiento en el nivel terciario, específicamente en la universidad. Sólo si hay un amplio cambio en la estructuración del conocimiento en este nivel puede haber efectivamente cambio en el código de los niveles inferiores; a pesar de que en cualquier escuela puede existir una variedad de códigos del conocimiento.

- 1) La creciente diferenciación del conocimiento en los niveles más altos del conocimiento, junto a la integración de áreas previamente separadas, pueden fundamentar los requisitos para la creación de una forma de socialización apropiada a estos cambios en la estructura del conocimiento.
- 2) Los cambios en la división del trabajo están creando un concepto diferente de habilidad. La obsolescencia de todas las variedades de habilidades, reduce el significado de operaciones ligadas al contexto y aumenta el significado de principios generales a partir de los cuales una gran cantidad de operaciones diversas pueden ser derivadas. En términos escuetos, podría decirse que el siglo XIX requirió un hombre sumiso e inflexible, mientras que el siglo XX (particularmente en su última etapa) requiere la conformación de un hombre flexible.
- 3) La estructura social menos rígida del código integrado hace de éste un código potencial para el desarrollo de una igualdad educativa.
- 4) En las sociedades industriales avanzadas que permiten, dentro de ciertos límites, un número de creencias e ideologías legitimantes, es mayor el problema del control. Existe el problema de dar un sentido a lo débilmente coordinado y de cambiar los sistemas simbólicos, y existe el problema de la regulación interna de la persona. Los códigos integrados con su peso en la unidad subyacente del conocimiento, mediante su énfasis en la analogía y la síntesis podría verse como una respuesta al primer problema del "dar un sentido". El control inter-personal de los códigos integrados en oposición al control inter-posicional puede generar una forma de socialización intrusa y penetrante, bajo condiciones de ambigüedad en el sistema de creencias y del orden moral.

Si estas razones funcionan, podríamos considerar el movimiento hacia los códigos integrados, a partir de una fuente tecnológica. Sin embargo, es posible que exista otra *fuentes* más profunda en el intento por abandonar los códigos agregados. Se puede sugerir que el movimiento de los códigos agregados hacia los integrados simboliza que hay una crisis en las clasificaciones y marcos básicos de la sociedad, y por lo tanto una crisis en su estructura de poder y principios de control. Desde este punto de vista, el movimiento hacia los códigos integrados representa un intento por des-clasificar, y de esta manera alterar, las estructuras de poder y los Principios de control; al hacer esto también se intenta descongelar la estructuración del conocimiento y cambiar las delimitaciones de la conciencia. Desde este punto de vista, los códigos integrados son síntomas de una crisis moral en vez de ser el estado terminal de un sistema educativo.

Conclusión

En este artículo hemos tratado de explorar el concepto de delimitación en tal forma que es posible ver tanto los componentes de poder como los de control. El análisis se centró directamente sobre la estructuración del conocimiento educativo que se transmite.

Aunque el concepto de "clasificación" parece operar en una sola dimensión, i.e. diferencias en los grados de aislamiento entre contenidos (materias/cursos, etc.) este apunta explícitamente hacia los componentes poder y control. En la misma forma, el concepto enmarcación parece operar en una sola dimensión; lo que puede o no puede ser enseñado en la relación pedagógica. Sin embargo, la exploración de este concepto apunta también a los componentes de poder y control. Mediante la definición de los códigos educativos en términos de las relaciones entre clasificación y enmarcamiento, estos dos componentes se construyen en el análisis de todos los niveles. De esta manera se

hace posible derivar en un marco de trabajo una tipología de códigos educativos, mostrar las inter-relaciones entre las propiedades organizativas y las propiedades del conocimiento, pasar del nivel de análisis macro al nivel de análisis micro, relacionar los patrones internos de las instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de tales patrones, y considerar los problemas de la estabilidad y el cambio. Al mismo tiempo se espera que el análisis haga explícitos los presupuestos subyacentes (tácitos) de los diversos códigos educativos. El análisis ha intentado mostrar a un nivel *teórico* las relaciones entre un orden simbólico particular y la estructura de la experiencia. Consideramos que el análisis ofrece una aproximación que es susceptible de exploración por diversos métodos a nivel empírico. Debe quedar claro que la aplicación específica de los conceptos requiere confirmación empírica en cada momento del análisis. Hemos tratado de no complicar los argumentos con referencias porque en muchos casos las evidencias requeridas no existen en una forma que se relacione directamente con la cadena de inferencias y por lo tanto sólo ofrecerían un soporte falso. Tenemos, por ejemplo, poco conocimiento de primera mano, que pueda relacionarse directamente con los aspectos del enmarcamiento en la forma como se utiliza el concepto en este artículo. Igualmente no tenemos conocimiento de las formas de interacción cotidiana realizada por los diferentes tipos de códigos integrados.

Esperamos que la clase de problemas presentados en esta aproximación teórica estimulen a los sociólogos de la educación a explorar tanto teórica como empíricamente la estructura del conocimiento educativo, el cual se considera como el rasgo distintivo de este campo de investigación.

71

REFERENCIAS

- BERNSTEIN, B. (1967), "Open schools, Open society?" *New Society*, 14 sept.
- BERNSTEIN, B., Petes, R. and. ELVIN, L. (1966), "Ritual in education", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B*, 251, No. 772.
- DAVIES, D.I. (1970a), "The management of Knowledge: a critique of the use of typologies in educational Sociology", *Sociology* 4, No. 1.
- (1970b), "Knowledge, education and power", pape presentad to the British Sociological Association Annual Conerence. Durham.
- DOUGLAS, M. (1966), *Purity and Danger*, Routledge & Kegan Paul.
- (1970), *Natural Symbols*, Barrio & Rockliff, The Cresset Press.
- DURKHEIM, E. (1947), *Qn the División of Labour in Society*, Chicago: Free Press.
- (1956) *Education and Sociology*, Chicago: Free Presa. (Especially chs. 2 and. 3.).
- And MAUSS, M. (1963), *Primitiva Classification* (translated by Needham. R.X Cohen & West.
- HOYLE, E. (1969), "How does the curriculum change? (1) A proposal for enquiries. (2) Systems and strategies", *J. Curriculum Studies I*, Nos. 2 sud. 3.

JEFFERY, G.B. (1950), *The Unity of Knowledge: Reflections on the Universities of Cambridge and London*, Cambridge Univ. Press.

KEDDIE, N.G. (1970), "The social basis of classroom knowledge", MA Dissertation, Inst. of Educ. London Unive.

MUSGRAVE, F. (1968), "The contribution of *sociology* to the study of the curriculum", in *Changing the curriculum*, ed., Kexr, J.F., Univ. of London Press.

YOUNG, M. (1970), "Curricula as socially organized knowledge" in *Knowledge and Control*, (ed.) Young, M. Collier-MacMillan.

CLASES SOCIALES Y PEDAGOGIAS: VISIBLES E INVISIBLES*

A continuación examinaré algunos de los presupuestos y el contexto cultural de una forma de pedagogía para el pre-escolar y la escuela infantil, una forma que tiene al menos las siguientes características:

- 1) Donde el control del maestro sobre el niño es implícito en lugar de ser explícito.
- 2) Donde el maestro organiza idealmente el *contexto* que se espera el niño explore y reorganice.
- 3) Donde dentro del contexto organizado, el niño aparentemente tiene amplios poderes sobre lo que selecciona, sobre cómo él estructura y sobre la escala del tiempo de sus actividades.
- 4) Donde el niño aparentemente regula sus propios movimientos y relaciones sociales.
- 5) Donde hay un reducido énfasis sobre la transmisión y adquisición de habilidades específicas²⁹.
- 6) Donde los criterios para la evaluación de la pedagogía son múltiples, difusos y no son fácilmente mensurables.

Pedagogía invisible y la educación infantil

Uno puede caracterizar esta pedagogía como una pedagogía invisible. En términos de los conceptos de clasificación y enmarcación, esta pedagogía se realiza mediante clasificación débil y mediante enmarcación débil. Las pedagogías visibles se realizan mediante clasificación y enmarcación fuertes. La diferencia básica entre las pedagogías visibles y las invisibles yace en la *manera* en la cual se transmiten los criterios y en el grado de especificidad de éstos. Entre más implícita sea la modalidad de transmisión y entre más difusos los criterios, más invisible es la pedagogía; entre más específicos sean los criterios más explícita es la manera de su transmisión y más visible la pedagogía. Estas definiciones se amplían a continuación.

Definiciones formales de las pedagogías visibles e invisibles

Aquí propondremos que la relación social crucial de reproducción cultural es aquella que se realiza entre transmisores y adquirentes. Sugerimos que esta relación está regulada por tres rasgos básicos:

* Tomado de Class Codes and Control; Vol. 3 Towards a Theory of Educational Transmissions. London: R.K.P. traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

²⁹Esto plantea una serie de problemas. Primero, las habilidades no pueden considerarse como algo separado del contexto de su transmisión, de sus relaciones con otras habilidades, ni de sus funciones de creación, mantenimiento, modificación y cambio de una cultura. Las habilidades y sus relaciones entre sí son competencias específicamente culturales. La forma de su transmisión socializa al niño en sus usos contextuales. Así, la unidad de análisis no puede ser, simplemente, una competencia abstracta como leer, escribir o contar, sino, la estructura de las relaciones sociales que produce estas competencias especializadas. La formulación “donde hay un reducido énfasis sobre la transmisión y adquisición de habilidades específicas” podría ser mal-interpretada, ya que sugiere que en el contexto bajo discusión existen pocos repertorios especializados de la cultura. Resulta mejor interpretar la formulación indicando su énfasis sobre las interrelaciones entre habilidades que están, en cierto modo, débilmente clasificadas y débilmente enmarcadas. En esta forma, cualquier habilidad o conjunto de habilidades se refiere a los rasgos generales de la socialización.

- 1) *Jerarquía*. Deben existir reglas formales y/o informales, por medio de las cuales, se constituye inicialmente la relación social. Estas reglas regulan lo que debe ser un transmisor y lo que debe ser un adquiriente (un aprendiz). Se espera que el aprendiz aprenda a ser un tipo particular de aprendiz y que el transmisor aprenda a ser un tipo particular de transmisor. Estas reglas determinan la forma jerárquica de la transmisión. Ellas establecen sus reglas de conducta.
- 2) *Reglas de secuencia*. Cualquier transmisión se extiende en el tiempo. Como consecuencia, algo ocurre antes y algo viene después. Deben existir reglas que regulen el progreso de la transmisión en el tiempo y que establezcan la secuencia. Llamaremos al principio que regula la transmisión, reglas de secuencia.
- 3) *Criterios*. Cualquier relación de transmisión/adquisición vincula, necesariamente, la transferencia de criterios con los cuales se espera que el aprendiz (adquiriente) controle, explore y evalúe su propia conducta y la de los demás.

Estamos argumentando que la jerarquía, las reglas de secuencia y los criterios constituyen los rasgos básicos de cualquier relación de transmisión y adquisición, y por lo tanto son rasgos cruciales para la educación. Consideramos además que la *forma* que toma la relación jerárquica afecta tanto las reglas de secuencia como los criterios. Sobre la base de estos tres rasgos, podemos definir de manera más específica las transmisiones o pedagogías visibles e invisibles.

1) *Jerarquía*

Las reglas de jerarquía pueden ser explícitas o implícitas. Si las reglas son explícitas, entonces las relaciones entre el transmisor y el adquiriente son relaciones de dominación y subordinación no ambiguas. Sin embargo, las reglas de jerarquía pueden ser implícitas. En este caso la relación de dominación/subordinación no es una relación claramente definida. El aprendiz parece tener gran control sobre la regulación de sus movimientos, actividades y comunicaciones. Esencialmente, la jerarquía implícita enmascara las relaciones de poder. Cuando la jerarquía es implícita, el aprendiz probablemente está sujeto a la regulación de sus compañeros. Consideremos como ejemplo las ilustraciones del "Plowden Report" donde el maestro raras veces está presente y los niños aparecen en primer plano.

2) *Reglas de secuencia*

Las reglas de secuencia que regulan la transmisión pueden ser *explícitas* o *implícitas*. Si las reglas de secuencia son explícitas, entonces (si estamos considerando una escuela) dichas reglas regulan *públicamente* lo que un niño de cinco, seis, siete años, debería ser capaz de hacer. Las reglas de secuencia regulan el desenvolvimiento del syllabus, los currícula y el sistema de evaluación. Cuando las reglas de secuencia son explícitas existe un concepto explícito del progreso del niño de tal forma que éste es en algún sentido consciente de, o tiene conocimiento del, estado futuro esperado de su conciencia. Sin embargo, puede que el alumno se identifique o no se identifique con lo que de él se espera. Si las reglas de secuencia son implícitas el aprendiz nunca puede conocer los principios de su propio progreso. Sólo el transmisor los conoce. Cuando las reglas de secuencia son implícitas el syllabus y el curriculum son definidos con menos claridad. Cuando las reglas de secuencia son implícitas, entonces, el género y la edad cronológica del niño no constituyen rasgos distintivos fuertes de dichas reglas. Finalmente, cuando las reglas de secuencia son implícitas sólo el transmisor las conoce.

Cuando las reglas de secuencia son implícitas, éstas, se derivan de diferentes áreas y teorías especiales de la psicología del desarrollo infantil, y el transmisor interpretará la conducta del niño a la luz de estas teorías. El transmisor buscará signos que den muestra de los estadios de desarrollo del niño, ya sean éstos lingüísticos sociales, intelectuales o afectivos, y responderá y organizará los contextos y contenidos para el niño de acuerdo con la interpretación que hace de estos signos. De esta manera, las reglas de secuencia implícitas crearían teorías de los signos. En este caso, el significado del signo de progreso del niño puede ser conocido únicamente por el maestro y no por el alumno. Cuando las reglas de secuencia son explícitas, el niño es consciente de los signos que indican su progreso y puede leer el significado de estos signos. Articuladas a las reglas de secuencia también encontramos el ritmo de la transmisión. (velocidad esperada de la adquisición). En general, aunque no siempre, las reglas de secuencia explícitas son iguales a un “ritmo” fuerte, y las reglas de secuencia implícitas son iguales a un ritmo débil de la transmisión. Tenemos, pues, que las reglas de secuencia pueden ser explícitas o implícitas.

3) *Criterios*

En la misma forma en que las reglas de secuencia y de jerarquía pueden ser explícitas o implícitas, los criterios pueden ser explícitos y específicos, o implícitos, múltiples o difusos. Cuando la transmisión realiza criterios explícitos, entonces el transmisor continuamente está haciendo consciente al adquirente tanto en forma oral como escrita acerca de lo que *no* está presente en su producción. Consideremos, por ejemplo, una escuela infantil de hace 50 años, donde los niños están sentados en sus pequeñas sillas individuales y trabajando en pequeños pupitres organizados en filas. Los niños tienen una pequeña hoja de papel, una caja pequeña de acuarelas y un pincel. ¿Qué hacen? Ellos están elaborando facsímiles del exterior de la escuela. Ellos están aprendiendo un código estético reproductivo. Probablemente estén pintando figuras, casas, etc. El maestro mira el producto de un niño y dice “Esta es una casa muy bonita, pero ¿*dónde* está la chimenea?” o “Esta casa no tiene ventanas” o “ese hombre sólo tiene tres dedos”, etc. Aquí se está haciendo consciente al niño de lo que ha *omitido* en su producción, y lo que se ha omitido se ha hecho explícito y específico y está sujeto a una evaluación muy bien graduada.

En algunas de las escuelas infantiles de hoy, los niños tienen una hoja de papel grande, y en vez de una pequeña caja de acuarelas tienen un conjunto de medios a través de los cuales su imaginación visual puede ser revelada momentáneamente. Esto supuestamente no constituye un código estético reproductivo sino un código estético productivo. Es probable que en este caso el maestro diga “¿Qué es esto?”, y no cree explícitamente en el niño la conciencia de lo que se ha omitido en el producto; es más probable que el maestro haga esto de manera indirecta, en un contexto de ayuda difusa y general. Cuando la transmisión manifiesta criterios implícitos, es como si el aprendiz fuera la fuente de estos criterios.

Podemos ahora, definir formalmente las transmisiones o pedagogías visibles o invisibles. (Visible e invisible se refieren a la transmisión desde el punto de vista del adquirente, y *no* a la transmisión desde el punto de vista del transmisor). Una pedagogía visible se crea mediante:

- 1) Una jerarquía explícita;
- 2) Reglas de secuencia explícitas; y
- 3) Criterios explícitos y específicos.

La regla subyacente de este tipo de pedagogía es: “Las cosas deben estar separadas”. La pregunta aquí es, ¿por qué y para qué propósitos? La clasificación fuerte se realiza mediante las pedagogías visibles (enmarcación fuerte).

Una pedagogía invisible se crea mediante:

- 1) Una jerarquía implícita;
- 2) Reglas de secuencia implícitas; y
- 3) Criterios implícitos.

La regla subyacente aquí es: “Las cosas deben estar juntas”. La pregunta aquí es, ¿qué cosas y para qué propósitos? La clasificación débil se realiza mediante las pedagogías invisibles (enmarcación débil) pero esto no necesariamente quiere decir que la clasificación débil dé siempre origen a una enmarcación débil. Finalmente, con el propósito de evitar confusión, es importante tener absolutamente claro que aunque existen muchas implicaciones en relación con el concepto de pedagogía invisible, aquí, éste se usa en el contexto de *los primeros años de la vida infantil tanto en la familia como en la escuela*. Los códigos integrados son estructuralmente equivalentes a los niveles secundarios y superiores.

Discusión

Si la pedagogía es invisible, ¿qué aspectos del niño son de alta visibilidad para el maestro? Sugerimos dos aspectos. El primero surge de la inferencia que el maestro hace del estadio de desarrollo del niño a partir de su conducta continua. Esta inferencia se refiere al concepto de *aptitud*. El segundo aspecto se refiere a la conducta externa del niño y es conceptualizado por el maestro como actividad (ocupación). El niño debiera estar ocupado haciendo cosas. Estos aspectos interiores (aptitud) y exteriores (ocupación) del niño pueden transformarse en el concepto “listo para hacer”. El maestro infiere el estado de aptitud a partir de la actividad del niño, en la medida en que la aptitud se revela en su actividad presente y bosqueja la actividad futura.

Conviene anotar brevemente un punto que desarrollaremos más tarde. En la misma forma en que la lectura libera al niño del maestro y lo socializa en el aprendizaje solitario y privatizado de un pasado anónimo explícito (esto es, el texto escolar), así mismo, el niño ocupado (el niño que hace) se libera del maestro pero se socializa en un presente interactivo continuo en el cual el pasado (esto es la teoría pedagógica del maestro) está invisiblemente presente y de esta manera implícito. De esta manera, un niño no-activo (que no hace) en la pedagogía invisible es el equivalente de un niño que no lee en la pedagogía visible. (sin embargo, un niño que no lee puede estar en mayor desventaja y experimentar mayor dificultad que un niño no activo (que no hace).

El concepto básico de la pedagogía invisible es el juego. Este no es el lugar para someter este concepto a un análisis lógico, sin embargo, pueden anotarse los siguientes puntos:

- 1) El juego es el medio por el cual el niño se exterioriza al maestro. Así, mientras más juegue el niño y más amplio sea el rango de sus actividades, más amplias serán las características de su persona que estén expuestas al examen del maestro. En esta forma, el juego es un concepto fundamental que tiene como conceptos subordinados el de “aptitud” y el de “actividad” (hacer). A pesar de que no todas las formas de actividad

se pueden considerar como juego (golpear a otro niño, por ejemplo), la mayor parte puede caracterizarse de esta manera.

- 2) El juego no solamente describe una actividad, sino que también contiene una evaluación de esa actividad. Así pues, existe un juego productivo y un juego menos productivo, un juego obsesivo y un juego de libre alcance; un juego solitario y un juego social. El juego no es sólo una actividad; éste implica una teoría a partir de la cual se derivan una interpretación, una evaluación y un diagnóstico, y la cual también indica un progreso; una teoría que el niño nunca puede conocer en la misma forma que puede conocer los criterios que son realizados en una pedagogía visible. El juego implica una teoría potencialmente abarcadora pues cubre casi, si no todo, el hacer y el no-hacer del niño. Como consecuencia, debe construirse una larga cadena de inferencias para conectar la teoría con cada actividad o no-actividad (“un hacer” y “un no-hacer”). La teoría da origen a una vigilancia del niño total aunque invisible porque relaciona sus disposiciones internas con todos sus actos externos. La “espontaneidad” del niño se filtra mediante esta vigilancia y luego se modela implícitamente de acuerdo con una interpretación, evaluación y diagnóstico.
- 3) Tanto el medio como los fines del juego son múltiples y cambian con el tiempo. A causa de esto, los estímulos deben ser, en general, altamente abstractos y susceptibles de ser contextualizados por el niño. De esta manera, se facilita el hacer particular o único de cada niño. Es claro que el juego estimula a cada niño a hacer sus propias marcas. Algunas veces, sin embargo, el estímulo puede ser muy perceptible como cuando el niño es invitado a tocar una hoja, o un pedazo de terciopelo; sin embargo, lo que se *espera* es una respuesta *única* del niño a sus propias sensaciones. ¿Cuál es el código para leer las marcas? Es un código que el niño nunca puede saber pero que adquiere implícitamente. ¿Cómo hace el niño esto?
- 4) La base social de esta teoría del juego no es un acto individualizado, sino un acto personalizado, cuya relación social no es fuerte, sino débilmente enmarcada. Su estructura social puede caracterizarse como una estructura de solidaridad orgánica personalizada abierta, pero de solidaridad mecánica encubierta. Las pedagogías visibles crean estructuras sociales que pueden caracterizarse como “solidaridad orgánica individualizada *encubierta*” y “solidaridad mecánica *abierta*”³⁰. (Véase discusión posterior).
- 5) En esencia, el juego es trabajo y el trabajo es juego. Aquí podemos comenzar a ver los orígenes de clase de la teoría. Para la clase obrera el trabajo y el juego están fuertemente clasificados y fuertemente enmarcados; para ciertos sub-grupos de la clase media el trabajo y el juego están clasificados y enmarcados débilmente. Para estos sub-grupos no se puede trazar una línea estricta de demarcación entre trabajo y juego. El trabajo conlleva lo que a menudo se denomina satisfacciones “intrínsecas” y por lo tanto no está confinado a un solo contexto. Sin embargo, desde otro punto de vista, el trabajo ofrece la oportunidad del narcisismo simbólico el cual combina el placer interior con el prestigio exterior. Para ciertos sub-grupos de la clase media, el trabajo es un acto personalizado dentro de una estructura social privatizada. Estos puntos serán desarrollados más adelante.

³⁰ Esto puede verse muy claramente si observamos un aula de clase; las pedagogías visibles crean contextos de aprendizaje homogéneos; las pedagogías invisibles crean contextos de aprendizaje diferenciados.

Teorías del Aprendizaje y Pedagogía Invisible

Estamos ya en posición de analizar los principios que subyacen a la selección de teorías del aprendizaje que las pedagogías del pre-escolar y de la escuela infantil pueden adoptar. Tales pedagogías probablemente adopten cualquier teoría del aprendizaje que tenga las siguientes características:

- 1) Las teorías en general tratarán de encontrar universales y, en esta forma, probablemente sean teorías acerca del desarrollo y acerca de la secuencia. Un contexto de aprendizaje particular es de interés sólo y en tanto permita aclarar el problema de la secuencia. Es posible que tales teorías descansen sobre profundas concepciones biológicas.
- 2) El aprendizaje es un acto tácito e invisible. Su progreso no está facilitado por un control público explícito.
- 3) Las teorías tenderán a abstraer la biografía personal del niño y el contexto local de su biografía cultural y contexto institucional.
- 4) En cierta forma, las teorías ven a los agentes socializantes como potencialmente, si no realmente, peligrosos, pues ellos incorporan un concepto del socializado centrado en el adulto y por lo tanto mistificado. Los modelos ejemplares son, relativamente, de poca importancia y, en consecuencia, las diversas teorías apuntan de maneras diferentes hacia relaciones sociales jerárquicas implícitas más que a relaciones explícitas. En realidad, el modelo socializante que se impone se transforma en *facilitador*.
- 5) De esta manera, las teorías pueden verse como interruptores de reproducción cultural y, por lo tanto, han sido consideradas por algunos como progresistas, y aún revolucionarias. Las nociones de tiempo del niño remplazan a las nociones de tiempo del adulto. Las nociones de espacio del niño remplazan a las nociones de espacio del adulto; la facilitación remplaza a la imposición y la acomodación remplaza a la dominación.

Indicaremos, ahora, un grupo de teorías que, a pesar de sus múltiples diferencias, presentan, a un nivel más abstracto, todas, o casi todas, las cinco condiciones mencionadas previamente.

Piaget	1	2	3	4	5
Freud	1	2	3	4	5
Chomsky	1	2	3	4	5
Teorías etológicas del aprendizaje					
Crítico	1	2	3		
Gesalt		2	3	4	5

Lo interesante consiste en que estas teorías forman un grupo algo extraño, si no contradictorio. Estas teorías son, a menudo, seleccionadas para justificar un elemento específico de la pedagogía. Ellas constituyen, en cierta forma, la teleología de la escuela infantil. Nosotros podemos observar cómo el concepto crucial del juego y sus conceptos

subordinados de aptitud y actividad encajan bien con las teorías expuestas arriba. También podemos notar cómo la invisibilidad de la pedagogía encaja con el acto tácito e invisible del aprendizaje. Igualmente podemos ver que el movimiento pre-escolar y de la escuela infantil es, desde cierto punto de vista, un movimiento progresista, revolucionario y colonizante en sus relaciones con los padres, y en sus relaciones con los niveles superiores de educación. Este movimiento es antagónico, por diferentes razones, a las familias de la clase media y de la clase obrera, pues ambas crean una deformación del niño. Es también antagónico a los niveles superiores de educación a causa de su oposición fundamental a sus conceptos de aprendizaje y de relaciones sociales. Aquí podemos notar que, como resultado, el niño es abstraído de su familia y de sus contextos educativos futuros.

Es de central importancia señalar que esta pedagogía permite unir a dos grupos de educadores que se encuentran en los extremos de la jerarquía educativa: los maestros de la escuela infantil y los profesores e investigadores universitarios. La consecuencia de esto ha sido la profesionalización y la elevación del status del maestro de pre-escolar y de escuela infantil; un status que no se basa en una competencia específica sino en una identidad educativa débil (sin sujeto). Desde este punto de vista, el status de los maestros se basa en un control simbólico difuso, tácito, el cual está legitimado por una ideología explícita cerrada, esencia de la clasificación y enmarcamientos débiles.

Clase y Pedagogía Invisible

De nuestra discusión anterior podemos abstraer los siguientes puntos:

- 1) La pedagogía invisible es un sistema interruptor, tanto en relación con la familia como en relación con otros niveles de la jerarquía educativa.
- 2) La pedagogía invisible transforma las estructuras sociales y contextos culturales privatizados de la pedagogía visible en una estructura social personalizada y en contextos personalizados.
- 3) La educación implícita revela una naturaleza única.

La pregunta que surge aquí es: ¿Qué interrumpe la pedagogía invisible? La pedagogía invisible fue primero institucionalizada en el sector privado para una fracción de la clase media, la nueva clase media. Si las ideologías de la vieja clase media fueron institucionalizadas en las escuelas públicas y a través de éstas en las “grammar schools”^{*}, asimismo la ideología de la nueva clase media fue primero institucionalizada en los pre-escolares privados, más tarde, en las escuelas de secundaria públicas y privadas, y, finalmente en el sistema estatal, en el nivel de la escuela infantil. Así, desde este punto de vista, el conflicto entre las pedagogías visibles e invisibles, entre clasificación y enmarcaciones fuertes y débiles, es un conflicto ideológico dentro de la clase media. Las ideologías de la educación son todavía ideologías de clase. La vieja clase media fue domesticada mediante clasificación y enmarcaciones fuertes de la familia y de las escuelas públicas, las cuales intentaron, a menudo de manera exitosa, la reproducción cultural. Pero, ¿qué tipo social fue reproducido?

^{*} Las “grammar schools” en Inglaterra eran los colegios de secundaria para la élite. Aún hoy subsisten algunos con el mismo carácter. (N.T.).

Nosotros sabemos que cada sociedad industrializada produce solidaridad orgánica. Ahora bien, Durkheim, —me parece— se preocupó sólo por *una* forma de solidaridad —la forma que creó el individualismo. Durkheim se interesó en las vicisitudes de los tipos hasta donde su clasificación y en-marcaciones no fueron más, o sólo fueron, integradas moralmente de manera débil o cuando las relaciones del individuo con la clasificación y en-marcaciones sufrieran un cambio. El análisis de Durkheim está basado en la vieja clase media. Durkheim no previó —aun cuando sus procedimientos conceptuales lo hacen posible— una forma de solidaridad orgánica basada en una clasificación débil y en enmarcaciones débiles; esto es, una forma de solidaridad desarrollada por la nueva clase media. El concepto de solidaridad orgánica de Durkheim se refiere a los *individuos* en relaciones de clase privatizadas; la segunda forma de solidaridad orgánica se refiere a personas en relaciones de clase privatizadas³¹. La segunda forma de solidaridad orgánica celebra la aparente liberación, no del individuo sino de las personas, y las *nuevas* formas de control social³². Así pues, podemos distinguir dentro de la clase media formas de solidaridad orgánica *individualizada* y *personalizada*, cada una con sus propias ideologías distintivas y opuestas y cada una con sus propias formas distintivas y opuestas de socialización y de realidad simbólica. Estas dos formas de solidaridad surgen de los desarrollos de la división del trabajo dentro de sociedades de clase. La solidaridad orgánica individualizada de Durkheim se desarrolló a partir de la creciente complejidad de la división económica del trabajo; la solidaridad orgánica personalizada, es posible sugerir, surge del incremento en la división social del trabajo de control simbólico o cultural del cual se ha apropiado la nueva clase media. La nueva clase media es un sistema interruptor, no, indudablemente de relaciones de clase sino de la *forma* de su reproducción. En términos de Bourdieu, ha habido un cambio en el habitus, pero no en la función. Este cambio en el habitus ha tenido amplios efectos sobre la institucionalización

³¹ Esto significa un cambio de la producción de tipos diferenciados de individuos a la producción de un tipo de persona.

³² Es asunto de algún interés, el considerar los cambios en el énfasis de las metodologías de investigación durante las últimas décadas. Ha habido un cambio de los cuestionarios cerrados estandarizados y del contexto experimental hacia contextos y relaciones más desestructuradas. Se argumenta que la primera metodología hace irrelevantes los significados subjetivos de aquellos quienes son objeto de estudio. Al hacer esto, el investigado ofrece su experiencia a través de los medios de la fuerte clasificación y fuerte enmarcación impuestas por el investigador. Se argumenta, además, que tal método de estudiar las personas se deriva de un método para el estudio de los objetos y, por lo tanto es un ultraje a la subjetividad del hombre su transformación en objeto. Tales argumentos ligan los métodos positivistas con el control político del hombre mediante el uso de la tecnología de las ciencias sociales. La nueva metodología aparentemente emplea una clasificación y enmarcaciones débiles, pero usa técnicas (observación participante, grabaciones, video-tapes, etc.) que facilitan que más aspectos del investigado se hagan visibles, y que permiten a un número mayor de observadores presenciar la conducta espontánea del observado. Aún, si estos registros públicos de la conducta natural, son tratados como un medio de diálogo entre el que registra y el registrado, este diálogo está, en sí mismo, sujeto a la disyunción entre las perspectivas intelectuales que configuran la comunicación.

El manejo de la comunicación por parte del investigador es diferente del manejo que le da el investigado, y esto constituye el control invisible. Paradójicamente, por otra parte, en el caso del cuestionario cerrado la privacidad del sujeto se mantiene segura, pues lo único que se puede hacer público es la marca de un lápiz, la cual se transforma en un puntaje impersonal. Además, los métodos de esta transformación deben hacerse públicos; de esta manera sus presupuestos pueden ser criticados. En el caso de la nueva metodología, los principios que se usan para restringir la gran cantidad de información y el número de canales son a menudo implícitos. Se puede decir que podríamos distinguir las metodologías de la investigación en términos de la pedagogía que crean: invisible o visible. La pedagogía invisible da origen a una vigilancia total de la persona quien, a diferencia de la persona de la pedagogía visible, hace públicos más aspectos de su interioridad (su subjetividad, por ejemplo), la cual se evalúa mediante el uso de criterios difusos e implícitos. Aquí estamos sugiriendo que los orígenes estructurales de los cambios en la clasificación y enmarcación de las formas de socialización pueden, tal vez, influenciar también la selección de metodologías de la investigación. La moralidad de las relaciones de investigación trasciende los dilemas de un investigador particular. Las metodologías de la investigación en ciencias sociales constituyen en sí mismas, elementos de la cultura.

selectiva de los códigos educativos y la codificación en las áreas del sexo y de la estética, y sobre las agencias preparadoras y reparadoras, tales como la familia, la escuela, y los hospitales psiquiátricos. En todas estas áreas ha habido un cambio hacia la clasificación y enmarcaciones débiles³³.

Este conflicto dentro de la clase media se realiza de manera aguda en los diferentes patrones de socialización de los jóvenes. En la vieja clase media, la socialización se da dentro de una clasificación fuerte y una enmarcación fuerte, donde las fronteras permiten tácitamente la circulación de mensajes condensados críticos. En la nueva clase media, la socialización se da dentro de una clasificación y enmarcación débiles, que promueve mediante la claridad y completa expresión del código de comunicación, una ambigüedad mucho mayor, y que impulsa a esta clase a hacer visible la ideología de su socialización. Para esta ideología es crucial el concepto de *persona* y no el de *individuo*. Mientras que el concepto de individuo orienta hacia identidades de roles específicos y sin ambigüedad, y hacia desempeños de roles relativamente inflexibles, el *concepto* de persona orienta hacia una identidad personal ambigua y a desempeños de roles flexibles. Tanto la vieja como la nueva clase media hacen uso de teorías biológicas, aunque de tipos muy diferentes. La vieja clase media sostenía teorías que generaron tipos biológicamente fijos donde la variedad del tipo constituía una amenaza para la reproducción cultural. La nueva clase media también sostiene teorías que enfatizan un tipo biológicamente fijo, pero también sostiene que dicho tipo está abierto a gran variedad. Esto, en esencia, constituye una teoría que apunta hacia la movilidad social, hacia la meritocracia. Para la vieja clase media, la variedad debe ser reducida severamente con el propósito de asegurar la reproducción cultural; para la nueva clase media, la variedad debe ser estimulada con el propósito de asegurar la interrupción. La reproducción y la interrupción se crean mediante la variación en la fuerza de las clasificaciones y enmarcaciones³⁴. A medida que éstas se

³³ Es interesante ver, por ejemplo, dónde se ubicó por primera vez la pedagogía invisible dentro del currículum de la escuela secundaria. Podríamos sugerir que en Inglaterra la pedagogía invisible primero penetró al área no verbal de las escuelas secundarias no selectivas; el área que se considera como la menos relevante (en el sentido de que no produce propiedad simbólica) y la más fuertemente clasificada: el área del salón de artes. Se podría decir que hasta hace poco la mayor continuidad simbólica de las pedagogías entre los niveles de primaria y secundaria se encontraba en las áreas no verbales del currículum.

El salón de artes, es a menudo considerado por el resto del personal docente como un área de relajamiento o, incluso, de terapia, antes que como un espacio de producción fundamental. A causa de su fuerte clasificación e irrelevancia (excepto en los períodos de demostración de la escuela) este espacio está potencialmente abierto al cambio. Los maestros de arte son entrenados en instituciones (al menos recientemente) que son muy sensibles a la innovación, y por lo tanto es probable que nuevos estilos se institucionalicen rápidamente en las escuelas, dada la fuerte clasificación del arte en el currículum de la escuela secundaria, y también dada la creencia de que los niños menos capaces pueden al menos hacer algo con sus manos aun si éstos encuentran dificultad con el lápiz. Podríamos también anticipar que con el interés en las formas musicales como el Pop por una parte y Cage y Stockhausen, por la otra, la música probablemente se mueva hacia la pedagogía invisible. Para completar la dirección en el área verbal, es posible que la transformación del entrenamiento físico en educación física puede también hacer parte de este movimiento. Si este desarrollo tiene lugar, entonces las áreas no verbales podrían manifestarse mediante la pedagogía invisible. Nosotros podemos esperar entonces una orientación hacia la integración de tres áreas, el área visual, el área acústica, y el área del movimiento; tres áreas que estarían entonces ligadas mediante un código común.

³⁴ Los problemas planteados en el presente artículo pueden clarificarse en la siguiente forma: Todo contexto de socialización debe estar compuesto de un transmisor y de un adquirente, (receptor). Transmisor y adquirente forman una matriz en el sentido que la comunicación está regulada por un principio estructural. Hemos sugerido que el principio subyacente de una matriz socializante se manifiesta en la clasificación y enmarcaciones. La relación entre las dos y las fuerzas respectivas nos muestra la estructura del control y la forma de la comunicación. Nosotros podemos, por supuesto, analizar esta matriz en cierto número de formas: (1) podemos centrarnos en el transmisor; (2) podemos centrarnos en el adquirente; (3) podemos centrarnos en los principios que subyacen a la matriz; (4) podemos centrarnos sobre una matriz dada e ignorar su relación con otras matrices; (5) podemos considerar las relaciones entre matrices críticas, esto es, la familia, los grupos de amigos de la misma edad, la escuela, el trabajo.

Podemos continuar preguntándonos acerca de la función de una matriz y acerca del cambio en la forma de su manifestación, esto es, cambios en la fuerza de su clasificación y enmarcación. Nosotros creemos que la unidad de análisis debe ser siempre la matriz y ésta deberá incluir siempre las teorías y métodos de su análisis, (véase nota 4 sobre metodología de la investigación). Ahora bien, cualquier matriz puede mirarse como una matriz reproductora, interruptora, o de cambio. Una matriz reproductora intentará crear una clasificación fuerte y una enmarcación fuerte. Una matriz interruptora cambia la forma de la transmisión pero no las relaciones críticas entre las matrices. Una matriz de cambio conduce a un cambio fundamental en la relación estructural entre matrices. Esto requeriría un gran cambio en la estructura institucional. Por ejemplo, hemos argumentado que dentro de la clase media existe un conflicto que ha generado dos matrices socializantes diferentes, la una reproductora y la otra interruptora. Y estas matrices trabajan, dentro de la otra educación, para grupos distintos de alumnos en la escuela secundaria. Sin embargo, debido al hecho que la relación

debilitan, la socialización estimula para que la mayor parte de lo socializado se haga visible, para que su unicidad se haga manifiesta. Tal socialización es profundamente penetrante y mucho más completa a medida que la vigilancia se hace más invisible. Esta es la base del control que crea la solidaridad orgánica personalizada. Así, las formas de socialización dentro de las dos fracciones opuestas de la clase media constituyen los orígenes de las pedagogías visibles e invisibles en la escuela. Tenemos aquí una semejanza entre la interrupción por parte de la nueva clase media de la reproducción de la nueva clase y de la interrupción por parte de la nueva pedagogía educativa de la reproducción de la vieja pedagogía; una semejanza entre el conflicto en la clase media y el conflicto entre dos pedagogías: sin embargo, este es un conflicto entre la interrupción de las *formas* de transmisión de las relaciones de clase. Desarrollaremos, ahora, este punto. La nueva clase media, como la proponente de la pedagogía invisible, está atrapada en una contradicción, pues sus teorías están en oposición con sus relaciones objetivas de clase. El carácter de este grupo es de una ambivalencia profundamente arraigada. Por una parte, defiende la variedad, contra la inflexibilidad, la expresión, contra la represión, lo interpersonal, contra la interposicional. Por otra parte, existe el inflexible mantenimiento de la división del trabajo y el estrecho acceso a sus posiciones de poder y prestigio. Bajo la solidaridad orgánica individualizada, la propiedad tiene una naturaleza esencialmente física; sin embargo, con el desarrollo de la solidaridad orgánica personalizada, a pesar de que la propiedad en el sentido físico no pierde su importancia, esta ha sido parcialmente psicologizada y se presenta en la forma de propiedad de habilidades de gran valor suministradas por las instituciones educativas. Así, si la nueva clase media debe reproducir su posición en la estructura de clase, entonces la socialización secundaria apropiada dentro de la educación privilegiada se hace crucial. Pero a medida que la relación entre educación y ocupación se hace más directa y más estrecha en el tiempo, las clasificaciones y las enmarcaciones aumentan su fuerza. De esta manera, la nueva clase media mantiene cierto entusiasmo ambivalente por la pedagogía invisible para la socialización temprana del niño, pero acepta la pedagogía visible para la escuela secundaria; y continuará haciendo esto hasta cuando la universidad se oriente hacia una clasificación y una enmarcación más débiles de sus principios de transmisión y selección. Por otra parte, la nueva clase media se encuentra entre los líderes del movimiento para institucionalizar la pedagogía invisible en las instituciones pre-escolares del estado y a menudo para su penetración en la escuela primaria y su extensión posterior a la escuela secundaria. Y esto puede realizarse con confianza ya que la escuela secundaria puede suministrar, probablemente, tanto las pedagogías visibles como las invisibles; la primera para la clase media y la segunda para la clase obrera.

Control Simbólico³⁵ y la Identificación de la Nueva Clase Media

Cualquiera que sea la forma como se define una clase dominante, ésta tiene una relativa relación directa con los medios y formas de producción y una relativa relación

estructural entre la escuela y el trabajo no se ha cambiado (esto es, no ha habido un cambio básico en los principios de su relación), no podemos mediante este argumento ver las diferencias corrientes en la pedagogía educativa como representantes de una matriz de cambio. En otras palabras, la forma de la reproducción de las relaciones de clase en educación ha sido interrumpida pero no cambiada. Podemos, entonces, especular que el conflicto ideológico dentro de la clase media toma la forma de un conflicto entre los resultados simbólicos de las matrices de reproducción e interrupción. Si uno avanza un poco más en la argumentación debe considerar la reproducción del cambio en la forma de las relaciones de clase. En este caso la reproducción de una matriz interruptora se realiza mediante clasificación y enmarcación débiles. Sin embargo, es posible que tal forma de reproducción puede en cierto momento, evocar su propia forma de interrupción, esto es, un incremento bien sea en la clasificación, bien sea en la enmarcación, o bien sea en ambas.

³⁵ Control simbólico es el medio de reproducción cultural, en términos de Bourdieu. Lo que se reproduce es una función del grado de integración dentro de, o del conflicto entre los agentes de transmisión y la respuesta de aquellos que están sujetos a la transmisión. Lo que debe ser explorado son las complejas relaciones entre los cambios en las formas de producción y los cambios en las formas de control simbólico.

indirecta con los medios y formas de reproducción cultural. Son los diversos estratos de la clase media los que tienen una relación directa con los medios y formas de reproducción cultural, pero sólo una relación indirecta con los medios y formas de producción. Lo que aquí llamamos la vieja clase media (esencialmente la del siglo XIX) está basada en la ideología del individualismo radical (una forma de integración que puede caracterizarse como solidaridad orgánica individualizada) ya fueran sus funciones empresariales o profesionales. La ideología del individualismo radical presupone valores explícitos y sin ambigüedad. Es esta claridad en los valores lo que es fundamental para la transmisión y reproducción de las pedagogías visibles. Las jerarquías explícitas de las pedagogías visibles requiere una legitimación basada en valores explícitos y sin ambigüedad. La nueva clase media, como una estructura, es una formación que surge a partir de la primera mitad del siglo XX de la organización científica del trabajo y del capitalismo corporativo. La nueva clase media es tanto un producto como un soporte de la expansión articulada de la educación y los campos de control simbólico. Ella está ambiguamente localizada en la estructura de clase. La ambigüedad de su ubicación se relaciona probablemente con la ambigüedad en sus valores y propósitos. Tal ambigüedad cambia la modalidad de control simbólico. Las pedagogías invisibles descansan sobre jerarquías implícitas que no requieren legitimación mediante valores explícitos y sin ambigüedad. La forma de integración de esta fracción se orienta hacia la solidaridad orgánica personalizada. Esta fracción de la clase media puede ser considerada como los *diseminadores* de nuevas formas de control social. La oposición entre fracciones de la clase media no es una oposición acerca del cambio *radical* en la estructura de clase, sino una oposición basada en formas opuestas de control social.

A continuación ofreceremos una clasificación de las agencias y agentes de control simbólico:

- 1) *Reguladores*: Miembros del sistema legal, la política, el servicio de prisiones, la Iglesia.
- 2) *Reparadores*: Miembros del servicio médico y psiquiátrico y sus derivaciones; los servicios sociales.
- 3) *Difusores*: Maestros en todos los niveles y áreas. Los medios de comunicación masiva y medios especializados.
- 4) *Modeladores*: Los creadores de lo que cuenta como desarrollo en, o cambio de, las formas simbólicas en las artes y las ciencias.
- 5) *Ejecutores*: El servicio civil y la burocracia.

Mientras es verdad que la categoría (1) —Reguladores - bien puede ser clasificada como *mantenedores*, queremos enfatizar que éstos juegan un papel legal importante en la regulación del flujo de personas, actos, ideas. En la misma forma, algunos reparadores muy probablemente tienen más funciones de reguladores (en el sentido anotado anteriormente) que de reparadores. Además, cada categoría tiene tanto su propia jerarquía como sus propios conflictos ideológicos internos. De la misma manera probablemente existan conflictos ideológicos *entre* las categorías que unen a agentes que ocupan posiciones similares o disimilares en las jerarquías respectivas. Mientras que podemos distinguir la estructura de integración, de control social y los procesos de transmisión que caracterizan a la nueva clase media, observamos que los agentes se encuentran en proporciones diferentes en los diferentes niveles de la jerarquía en cada categoría. Esto es un problema de continua investigación. Es igualmente asunto de importancia

(siguiendo a Bourdieu) considerar la estructura subyacente del campo de reproducción cultural, constituido por los agentes y las agencias de control simbólico, la estructura subyacente de las inter-relaciones de los agentes y agencias y las *formas* de control simbólico. Los agentes pueden ser clasificados fuerte o débilmente en términos de la extensión de sus actividades en más de una categoría, y ellos pueden emplear procedimientos de enmarcación fuertes o débiles. El análisis de la clasificación y enmarcación puede aplicarse *dentro de* una categoría, o *entre* categorías. El análisis en este artículo está centrado en los cambios en la forma de transmisión.

Breve discusión de la clasificación

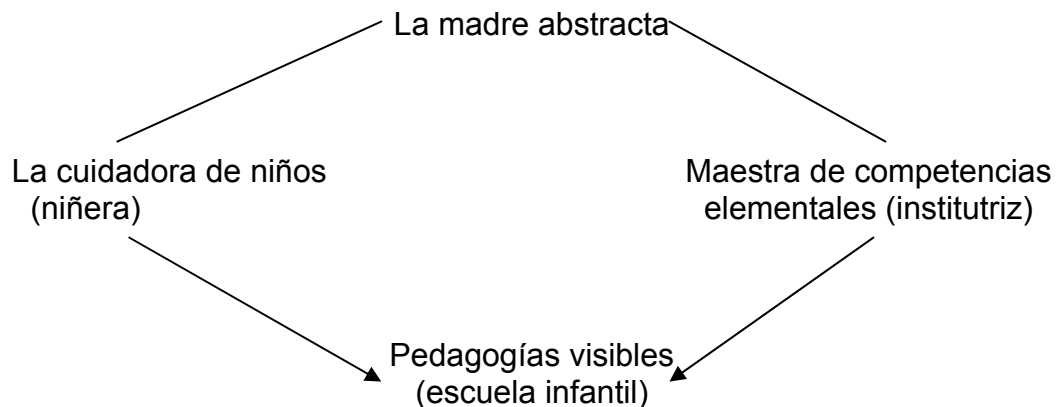
- 1) *Reguladores*: Estos constituyen las agencias y los agentes cuya *función* es definir, supervisar y mantener los límites de personas y actividades. ¿Por qué colocar las agencias religiosas oficiales dentro de los regulares? Estas agencias en un tiempo informaron y legitimaron los rasgos del sistema legal. Hoy, la relación entre las agencias religiosas oficiales y el sistema legal es más compleja. El papel de las agencias religiosas oficiales como reguladores morales ha sido considerablemente debilitado, aunque, en ciertas sociedades, las agencias religiosas oficiales han jugado un papel activo en el apoyo a aquellos quienes aspiran a cambiar el sistema (por ejemplo, la Iglesia Católica Romana en América Latina). Las agencias religiosas oficiales han sido agrupadas con la estructura de las agencias legales a causa de su *función* como agencias reguladoras de control simbólico.
- 2) *Reparadores*: Estos conforman las agencias cuya *función* consiste en prevenir, reparar o aislar, lo que cuenta como traumas en el cuerpo, la mente y las relaciones sociales. Como lo hemos mencionado anteriormente, en diferentes épocas y en diferentes sociedades, algunos reparadores pueden actuar como reguladores; en otras ocasiones los subgrupos bien pueden estar en conflicto con los reguladores.
- 3) *Difusores*: Estos conforman las agencias y los agentes cuya *función* consiste en diseminar ciertos principios, prácticas, actividades y formas simbólicas, o apropiar principios, prácticas y formas simbólicas con el propósito de inducir el consumo de formas simbólicas, bienes materiales, servicios o actividades.
- 4) *Modeladores*: Estos conforman las agencias y los agentes cuya *función* es desarrollar lo que cuenta como el cambio de códigos simbólicos fundamentales, en las artes o en las ciencias. El problema aquí consiste en que en ciertos niveles existe un entrecruzamiento con los difusores. Podríamos argumentar que los productores de cine, los propietarios de galerías y de teatros, y los publicistas, constituyen un importante subconjunto de difusores, sobre el presupuesto de que ellos operan medios especializados. Sin embargo, ¿qué podemos hacer con los artistas (actores, músicos, bailarines) y críticos especializados? Pienso que podríamos argumentar que los artistas deberían ser clasificados como difusores y los críticos especializados como modeladores.
- 5) *Ejecutores*: Estos conforman las agencias y los agentes cuya *función* es administrativa. Las agencias más importantes aquí son el servicio civil y el gobierno local, aunque es importante señalar que los ejecutores existen como agentes en las agencias mencionadas anteriormente.

Hemos dejado por fuera toda el área de los deportes, la cual, es indudablemente, una agencia fundamental en el sentido estricto por la siguiente razón: la clasificación ha sido

establecida con el fin de examinar los cambios en las *formas* de control simbólico, punto decisivo para el análisis del problema de las relaciones entre reproducción de clase y reproducción cultural. Desde este punto de vista, y sólo desde este punto de vista, el deporte no constituye una agencia fundamental.

Presupuestos de clase de las pedagogías invisibles: La mujer como agente de reproducción cultural en la clase media.

El cambio de la solidaridad orgánica individualizada a la solidaridad orgánica personalizada en la clase media cambia la estructura de las relaciones sociales en la familia y, en particular, el papel de la mujer en la socialización del niño. Históricamente, bajo la solidaridad orgánica individualizada, la madre no juega un papel importante como transmisora tanto de la propiedad simbólica como de la propiedad física. Ella está casi totalmente abstraída de los medios de reproducción tanto de la propiedad física como de la simbólica. El cuidado y la preparación de los niños es delegado a otros agentes —niñera, institutriz, tutor—. La madre es esencialmente una administradora doméstica y en consecuencia sólo puede ser un modelo para su hija. La mujer estaba capacitada para la reproducción cultural, pues a menudo poseía un mayor conocimiento y una mayor comprensión que su esposo de la literatura general del período. Este concepto de la función maternal abstracta reaparece, tal vez, en el concepto de la asistente pre-escolar como una cuidadora de niños, y de la institutriz como la maestra de las competencias elementales. De esta manera, la solidaridad orgánica individualizada pudo generar dos modelos femeninos para la educación formal temprana del niño.



Inicialmente, con la solidaridad orgánica individualizada, la propiedad tiene una base física, que existe en formas de capital y donde la posesión y control están combinados. Aquí, el acceso a, y la reproducción de, la posición de clase están relacionados con el acceso al, y propiedad del, capital. A pesar de que existe, claramente, un nexo entre clase y formas de educación, la educación en sí misma juega un papel relativamente escaso en la creación del acceso a, y la reproducción de, la posición de clase. Sin embargo, en las formas desarrolladas del capitalismo las funciones de manejo no sólo se divorcian de la propiedad, sino que también hay una expansión de las posiciones de control social que tienen sus bases en formas especializadas de comunicación, las cuales están cada vez más al servicio del sistema educativo. Con esta extensión y diferenciación de las funciones de control, la base de la propiedad se psicologiza parcialmente y se localiza en la posesión de formas especializadas de comunicación. Estas, a su vez tienen su origen en *formas de interacción* especializadas, iniciadas, desarrolladas y centradas muy temprano en la vida del niño. El papel de la madre en la crianza del niño sufre un cambio

cualitativo. La madre se transforma en un agente preparador fundamental de reproducción cultural que proporciona el acceso a formas simbólicas y configura las disposiciones de sus niños para que éstos sean más capaces de explotar las posibilidades de la educación pública. Nosotros podemos ver una integración de las funciones maternas en la medida en que las bases de la posición de clase se psicologizan. La preparación y el cuidado maternal *delegados se transforman* en cuidado y preparación maternal. Lo que interesa aquí es la forma del cuidado y la forma de la preparación. De acuerdo con la tesis presentada, la forma puede estar constituida tanto por la pedagogía visible como por la invisible. La vieja clase media se perpetuaba a sí misma mediante una pedagogía visible, mientras que la nueva clase media, como portadora de las estructuras de la solidaridad orgánica personalizada, desarrolló las pedagogías invisibles.

La mujer jugó un papel activo en la iniciación (Montessori), configuración y diseminación de las pedagogías invisibles. Consideremos:

- 1) La aplicación de la teoría Freudiana por Ana Freud al análisis del niño. La modificación de la teoría Freudiana por Melanie Klein y sus seguidoras, Hannah Segal, Joan Riviere y Marion Milner, y el desarrollo de la interpretación del juego como un contenido de fantasía en el análisis del niño.
- 2) La extensión de la teoría psicoanalítica a la educación y a la formación de docentes (post 1945) a través de Susan Isaacs en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y sus desarrollos posteriores por Dolly Garner. Un trabajo paralelo con una base Piagetiana fue llevado a cabo por Molly Brierley, Directora del "Froebel College of Education".
- 3) Un gran número de mujeres en un período muy anterior fueron activas en la educación y en la formación de docentes, como por ejemplo, Philippa Fawcett, y Rachel McMillan.

Es posible pensar que las mujeres fueron agentes fundamentales en el último cuarto (y quizás mucho antes) del siglo XIX. Pues debido a que el concepto de niño cambió, también cambió la jerarquía a la cual la mujer estaba subordinada. Al mismo tiempo, la pedagogía proporcionó las bases de una identidad profesional. Desde este punto de vista la mujer transformó el cuidado maternal y la preparación en una actividad *científica*.

Con el cambio de la solidaridad orgánica individualizada a la solidaridad orgánica personalizada dentro de las fracciones de la clase media la mujer se transforma en un agente preparador fundamental de reproducción cultural. Existe, sin embargo, una contradicción en sus relaciones estructurales. A diferencia de la madre en un contexto de solidaridad orgánica individualizada (pedagogía visible) aquella es incapaz de separarse del niño. La clasificación y enmarcación débiles de la crianza del niño lo aferran firmemente a éste (Véase (3) más adelante). Para tal madre la interacción y la vigilancia demandan mucha atención, mientras, al mismo tiempo, su propia socialización tanto en una identidad personal como ocupacional la alejan de la familia. Estas tensiones pueden ser resueltas parcialmente colocando al niño tempranamente en un pre-escolar, el cual, reproduce fielmente el ambiente de su propia crianza. La escuela infantil, sin embargo, puede amplificar los mensajes y pretende extenderlos hasta la escuela Junior*. Aquí podemos ver una segunda contradicción, pues tal amplificación conduce a un conflicto entre la escuela y la madre de clase media. El sistema de exámenes públicos se basa en una pedagogía visible que se realiza a través de una clasificación fuerte y de una

* La escuela junior se puede asimilar al ciclo básico de la escuela secundaria. (N.T.)

enmarcación relativamente fuerte. Es esta pedagogía la que genera la propiedad simbólica, esto es, los medios por los cuales la posición de clase se reproduce. Si el acceso a la pedagogía visible se retarda demasiado, entonces, el éxito en los exámenes puede ponerse en peligro.

Aquí se ha desarrollado el argumento de que una pedagogía invisible se basa en un concepto de la mujer como agente preparador *particular* de reproducción cultural —un agente que tiene sus orígenes en una fracción de la clase media.

Tornaremos ahora al análisis de los presupuestos de clase más específicos de la pedagogía invisible.

1. *El Concepto de tiempo*

En primer lugar, las pedagogías invisibles se basan en un concepto de tiempo de clase media porque éstas presuponen una larga vida educativa. Si todos los niños dejaran la escuela a los catorce años no existirían las pedagogías visibles. Las pedagogías visibles están reguladas por reglas de secuencia *explícitas*, esto es, el progreso de la transmisión está ordenado en el tiempo por reglas explícitas. En la escuela, el syllabus regula el progreso de una materia y el curriculum regula las relaciones entre las materias y aquellas seleccionadas como apropiadas para una edad dada. Las reglas de secuencia, cuando son explícitas, definen los estados de conciencia y comportamiento que se esperan del niño en un futuro. Sin embargo, en el caso de las pedagogías invisibles, las reglas de secuencia no son explícitas, sino *implícitas*. El progreso de la transmisión se basa en teorías sobre el desarrollo interior del niño (cognitivo, moral, emocional, etc.). Las reglas de secuencia se derivan de teorías particulares sobre el desarrollo del niño. En el caso de las pedagogías invisibles es totalmente imposible para el niño saber, o ser consciente, de los principios de su progreso. El niño o la niña no pueden conocer los principios de su propio desarrollo tal como están expresados en las teorías reguladoras. Sólo el transmisor conoce los principios, esto es, las reglas de secuencia. Las reglas de secuencia en lugar de ser explícitas están *implícitas* en la transmisión. Podemos generalizar y decir que las reglas de secuencia de una transmisión definen su dimensión temporal. Sin embargo, dichas reglas hacen algo más que esto. Debido a que ellas regulan los estados de conciencia y comportamiento que se esperan en un futuro, las reglas de secuencia definen lo que se espera que el niño sea en diferentes momentos del tiempo, en cuyo caso ellas definen el concepto de niño. De aquí se deduce que debido a que las pedagogías visibles e invisibles son reguladas por reglas de secuencia diferentes, y desde cierto punto de vista, opuestas, ellas presuponen conceptos de tiempo diferentes y se basan en conceptos de niño diferentes. Las pedagogías visibles e invisibles se basan en conceptos diferentes de infancia y en su transformación progresiva, que tiene sus orígenes en diferentes fracciones de la clase media.

2. *Concepto de espacio*

En primer lugar, las pedagogías invisibles requieren para su transmisión una estructura material diferente de la estructura material sobre la cual se basa la pedagogía visible. Una pedagogía visible requiere únicamente un espacio fijo muy pequeño; esencialmente una mesa, un libro y una silla. Su estructura material es extremadamente barata. Sin embargo, con el fin de que su base material sea explotada dicha pedagogía requiere, aún, una forma de adquisición regulada por un código elaborado. Sin embargo, en el caso de la pedagogía invisible, su base material es una superficie mucho más grande. Considérese las grandes hojas de papel, la necesidad de espacio que demanda su tecnología, los

bloques y materiales para desarrollar la creatividad, esto es, un conjunto de medios a través de los cuales puede únicamente revelarse la conciencia del niño. La tecnología requiere un espacio relativamente más grande para el niño. En este sentido la producción de una pedagogía invisible en el hogar no puede efectuarse cuando su espacio está sobrehabitado y es materialmente inadecuado. Así, pues, las pedagogías- invisibles se basan en un concepto de espacio mucho más fundamental. Las pedagogías visibles se realizan a través de un espacio fuertemente clasificado, esto es, existen fronteras muy fuertes entre un espacio y otro y el control de los espacios está, igualmente, fuertemente clasificado. Los cuartos en la casa tienen funciones especializadas; la organización de las sillas, por ejemplo, en las comidas está especificada de acuerdo con la clasificación de las personas: madre, padre, hijos; existen fronteras explícitas y fuertemente marcadas que regulan el movimiento de personas en el espacio, en tiempos diferentes. Además, los contenidos de los diferentes espacios no son intercambiables, esto es, los espacios para comer son espacios para comer, las áreas de los niños y sus contenidos son las áreas de los niños y sus contenidos, la cocina es la cocina, etc. La jerarquía explícita de la pedagogía visible crea espacios y relaciones entre espacios que llevan un conjunto específico de mensajes simbólicos los cuales ilustran el principio de que las cosas deben mantenerse separadas.

Sin embargo, en el caso de las pedagogías invisibles, el espacio tiene una significación simbólica diferente, pues aquí los espacios y sus contenidos están, relativamente, débilmente clasificados. Los controles sobre el flujo de personas y objetos entre los espacios son mucho más débiles. Esto significa que *el espacio potencialmente disponible para el niño es mucho mayor*. La privacidad que el espacio regulado por las pedagogías visibles incorpora se reduce considerablemente. Los arquitectos tienden a llamar la organización espacial de las pedagogías invisibles "open-plan living". *El niño aprende a comprender las posibilidades de estos espacios débilmente clasificados y las reglas sobre las cuales se fundamenta su aprendizaje*. Podemos indicar, de paso, la ironía de una pedagogía invisible, por una parte; y por la otra, el hecho de la *visibilidad* continua de las personas y sus conductas, esto es, la posibilidad de una vigilancia continua. Las pedagogías invisibles se fundamentan en conceptos derivados de una fracción de la clase media.

3. *El Concepto de control social*

Donde la pedagogía es visible, la jerarquía es visible, el espacio y el tiempo están regulados por principios explícitos y existen límites fuertes entre los espacios, tiempos, actos y comunicaciones. El poder expresado mediante la jerarquía mantiene las fuertes delimitaciones y la separación de las cosas. Una vez el niño aprende estas reglas, adquiere la clasificación. Una violación de la clasificación se hace inmediatamente visible, pues cualquier infracción señala que *algo está fuera de lugar*, ya sea la comunicación, un acto, una persona o un objeto. La tarea consiste en conseguir que el niño acepte (no necesariamente que entienda) los principios ordenadores. Esto puede realizarse (no necesariamente siempre) ligando las infracciones a un cálculo explícito del castigo y a anuncios relativamente simples de las reglas que prescriben y que proscriben. La motivación se incrementa por medio de una ampliación gradual de los privilegios en relación con la edad. La jerarquía se hace manifiesta en las clasificaciones, en las fuertes delimitaciones dentro de los aislamientos. *El lenguaje del con-control social es relativamente restringido y las relaciones de control son explícitamente jerárquicas*.

Sin embargo, donde la pedagogía es invisible, la jerarquía es *implícita* y el espacio y el tiempo están débilmente clasificados. Esta estructura social no crea en sus arreglos simbólicos delimitaciones fuertes que conlleven mensajes de control severos. A causa de

que la jerarquía es implícita (*lo cual no significa que ésta no esté presente sino que la forma de su manifestación es diferente*) existe una relativa ausencia de regulaciones *fuertemente marcadas* de los actos del niño, de la comunicación, de los objetos, los espacios, de los tiempos y del progreso. ¿En qué descansa el control? Sugerimos que el control es inherente a la *comunicación interpersonal elaborada* en un contexto donde es posible la máxima vigilancia. *En otras palabras, el control está encubierto en el proceso de comunicación interpersonal.* La función particular del lenguaje es de especial significación, y su manifestación es la de una forma elaborada en contraste con una forma de comunicación más restringida donde la pedagogía es visible. La forma de transmisión de una pedagogía invisible estimula a que más aspectos del niño se hagan públicos y de esta manera susceptibles de un control y vigilancia directos o indirectos. Así, las pedagogías invisibles presentan modalidades específicas de control social que tienen sus orígenes en una fracción particular de la clase media.

Hemos intentado hacer explícitos 4 presupuestos de clase que subyacen a la transmisión de una pedagogía invisible.

- 1) La pedagogía invisible presupone un concepto particular de la madre como un agente preparador fundamental de reproducción cultural.
- 2) La pedagogía invisible presupone un concepto particular del tiempo.
- 3) La pedagogía invisible presupone un concepto particular del espacio.
- 4) La pedagogía invisible presupone una forma particular de control social, la cual es inherente a la comunicación interpersonal (Código elaborado, centrado en la persona).

Las consecuencias educativas de una pedagogía invisible, serán, según esta tesis, fundamentalmente diferentes, dependiendo de la posición social de clase del niño.

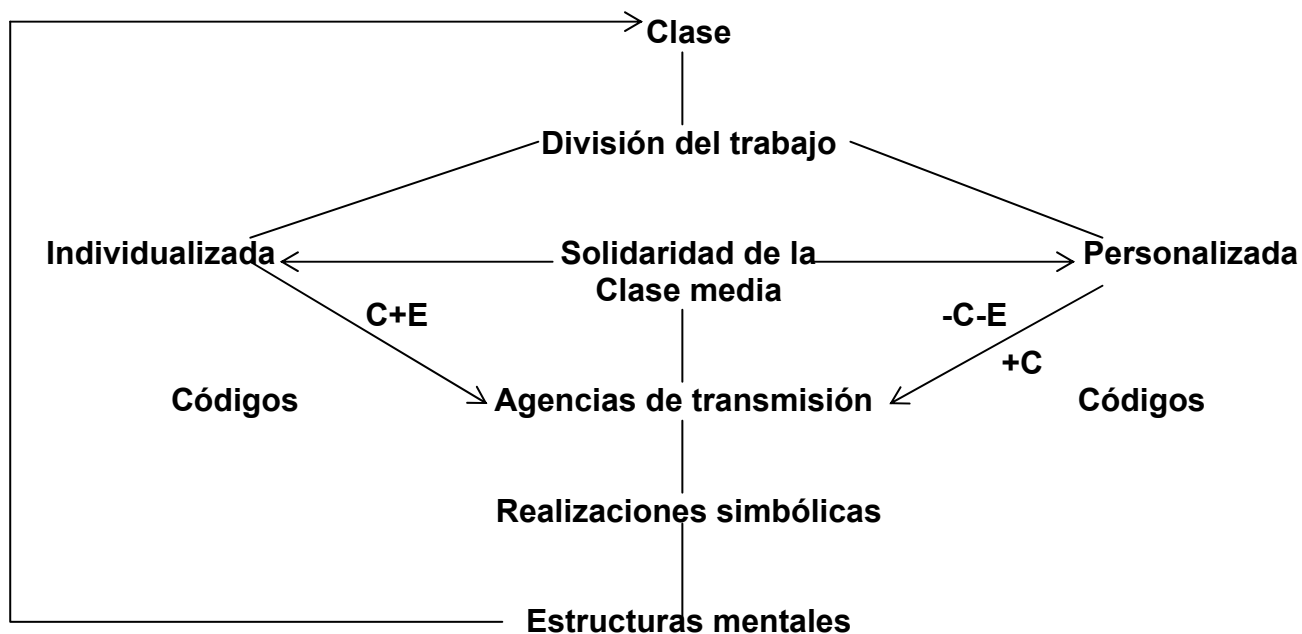
Comenzamos esta sección abstrayendo los siguientes puntos de nuestra discusión inicial sobre la pedagogía invisible.

- 1) La pedagogía invisible es un sistema interruptor, tanto en relación con la familia como en relación con otros niveles de la jerarquía educativa.
- 2) Ella transforma las estructuras sociales y contenidos culturales privatizados de la pedagogía visible en una estructura social personalizada y en contenidos culturales personalizados.
- 3) La pedagogía invisible cree que una educación implícita revela una naturaleza única.

Nosotros hemos argumentado que esta pedagogía es una de las manifestaciones del conflicto entre la vieja y la nueva clase media, el cual, a su vez, tiene sus bases sociales en las dos formas diferentes de solidaridad orgánica, individualizada y personalizada. Hemos considerado que estas dos formas de solidaridad surgen de las diferencias en relación con, y de la expansión de, la división del trabajo dentro de la clase media; que el movimiento de solidaridad individualizada a solidaridad personalizada interrumpe la forma de la reproducción de las relaciones de clase; que tal interrupción da origen a diferentes formas de socialización primaria dentro de la clase media; que la forma de la socialización primaria dentro de la clase media es el modelo para la socialización primaria en la escuela; que existen contradicciones dentro de la solidaridad orgánica personalizada las

cuales crean ambigüedades profundamente sentidas, y como consecuencia, los resultados de la forma de socialización son menos seguros. La nueva clase media contemporánea es única, pues en la socialización de sus jóvenes existe una aguda y penetrante contradicción entre una identidad personal subjetiva y una identidad privatizada objetiva, una contradicción entre la liberación de la persona y la jerarquía de clase. Lo anterior puede ser representado en la siguiente figura:

Mientras sea posible para la escuela y la universidad cambiar la base de su solidaridad de individualista a personalizada, esto es, relajar su clasificación y enmarcaciones, es más difícil para aquellas agencias cambiar su función privatizante, es decir, la creación del conocimiento como propiedad privada. De ninguna manera se deduce de aquí que el cambio a solidaridad orgánica personalizada cambiará la función privatizante. En efecto, es más probable que el cambio en esta forma de solidaridad ocurra en aquella parte del sistema educativo que no crea propiedad privada, como en el caso de la educación de la clase obrera baja, o en la educación de los más jóvenes. Podemos concluir diciendo que los mayores efectos de este cambio en solidaridad se tendrán en las áreas de comunicación condensada (sexo, arte, estilo) y en la forma de control social (de explícito a implícito).



Transición a la escuela

1. *Cultura de Clase, Poder y Conflicto*

El cambio de las pedagogías visibles e invisibles en los niveles de educación pre-escolar y primaria cambia las relaciones entre la familia y la escuela. Ya hemos notado la actitud ambigua de la clase media hacia dicho cambio. En el caso de la clase obrera, el cambio es más radical. La clasificación débil y la enmarcación débil de la pedagogía invisible potencialmente hace posible la inclusión de la cultura de la familia y de la comunidad. De esta manera, la experiencia del niño y su mundo cotidiano podrían ser psicológicamente activos en el salón de clase, y si éste fuera el caso, entonces la escuela más bien legitimaría la cultura de clase de la familia en lugar de rechazarla. Debido a que el ritmo de la transmisión del conocimiento se relaja y el énfasis en el logro temprano de competencias específicas se reduce, el progreso está menos marcado por presupuestos

de la clase media. En el caso de las pedagogías visibles la lectura temprana y, especialmente, la escritura son esenciales. Una vez el niño puede leer y escribir se libera del maestro; y más importante aún, una vez el niño puede leer se le puede dar un libro y una vez se le ha dado el libro, él está en capacidad de asumir el papel de la relación educativa solitaria y privatizada. El libro es la preparación para recibir el pasado manifiesto en los textos. Y el libro, a su vez, transmite tácitamente la ideología del código agregado, pues éste compendia la clasificación fuerte y las enmarcaciones fuertes. El texto ordena el conocimiento de acuerdo con un progreso explícito, provee criterios explícitos, remueve dudas y anuncia jerarquías. El texto da al niño un índice inmediato de su progreso en relación con otros niños; por lo tanto constituye un medio silencioso de creación de relaciones competitivas. De esta manera, la socialización dentro del texto es un paso fundamental hacia la socialización dentro del código agregado. Entre más fuerte sea el código agregado, esto es, entre más fuerte sean la clasificación y las enmarcaciones, más fuerte será el énfasis en la lectura y escritura temprana. El niño de la clase media está preparado para este énfasis, sin embargo, no es éste el caso del niño de clase obrera. El debilitamiento de la clasificación y de la enmarcación reduce la importancia del texto y transforma el pasado impersonal en un presente personalizado. Parecería que la pedagogía invisible conllevará un beneficio potencial para los niños de clase obrera. Sin embargo, debido a que esta pedagogía tiene sus orígenes en una fracción de la clase media, dicha potencialidad probablemente no se manifiesta.

Desarrollaremos este punto a continuación. Desde el punto de vista de los padres de clase obrera, la pedagogía visible del código agregado en el nivel primario es inmediatamente comprensible. Las competencias básicas que esta pedagogía transmite en lectura, escritura y cálculo, en una secuencia ordenada explícita, tiene sentido. Las fallas de los niños son fallas de los niños y no fallas de la escuela, pues la escuela, aparentemente, está cumpliendo su función de manera impersonal. La forma de control social de la escuela no interfiere el control social que ejerce la familia. El maestro de escuela infantil no necesita tener un alto status, pues las competencias que éste transmite pueden, en principio, ser transmitidas por la madre. En este sentido, existe una continuidad (o más bien extensión) simbólica entre la familia de clase obrera y la escuela. Sin embargo, en el caso de la pedagogía invisible posiblemente existe una marcada discontinuidad. Las competencias y su progreso desaparecen y la forma de control social puede variar con respecto a la de la familia. La teoría de la pedagogía invisible puede no ser conocida por la madre o puede que ésta la entienda de manera imperfecta. La falta de énfasis sobre las competencias pueden hacer del niño un miembro menos efectivo (útil) de la familia. Sin embargo, existe una fuente de tensión mucho más importante. La pedagogía invisible contiene una teoría de transmisión diferente y una tecnología nueva que considera la enseñanza informal de la madre allí donde ésta ocurre, o los valores pedagógicos de la madre, como algo irrelevante cuando no completamente dañino. Hay nuevos esquemas de lectura, las matemáticas nuevas reemplazan la aritmética, y un estilo estético expresivo reemplaza a aquél basado en la copia exacta del modelo. Si la madre quiere ser útil debe ser resocializada o mantenerse aislada del proceso. En ambos casos, las relaciones de poder entre la escuela y la familia han cambiado, pues el maestro tiene el poder y la madre se convierte en un alumno más. Esto a su vez puede alterar las relaciones de autoridad en el hogar, alteración que, además, se facilita mediante el uso de formas implícitas de control social de la escuela. Aunque la pedagogía derive sus contenidos de la cultura de clase, persisten formas básicas de discontinuidad. Si la madre desea comprender la teoría de la pedagogía invisible puede llegar a encontrarse a merced de las complejas teorías del desarrollo infantil. Es claro que, cualquiera sea el camino que la

madre de clase obrera tome, es el maestro quien tiene el poder, así, la madre sospeche profundamente del ambiente total de la pedagogía invisible³⁶.

Mientras que en el caso de la pedagogía visible, existen para la clase obrera, en relación con la clase media, formas implícitas de discontinuidad y formas explícitas de desigualdad en la configuración del poder que la escuela tiene sobre los maestros, sobre el tamaño de la clase y sobre las formas posibles de agrupamiento de los niños*, en el caso de la pedagogía invisible existe también una discontinuidad simbólica que bien puede coexistir con las desigualdades en la provisión y calidad del personal docente. El maestro también tiene dificultades porque la pedagogía invisible presupone una forma particular de socialización primaria maternal, un pequeño número de alumnos y una arquitectura particular. Cuando estos aspectos están ausentes el maestro puede llegar a encontrarse con grandes dificultades. De manera ideal, la pedagogía invisible libera al maestro en tal forma que éste tiene tiempo disponible para disminuir las dificultades de cualquier niño. Pero si la clase es grande, la socialización de la escuela inadecuada y la arquitectura inapropiada, entonces, la asistencia individual se vuelve escasa y problemática. De nuevo podemos ver aquí que si tal pedagogía aspira a ser implementada con éxito, necesariamente, requiere mínimamente de las mismas condiciones físicas de la escuela de clase media. La pedagogía invisible es una pedagogía *costosa* porque tiene su origen en una clase *costosa*: la clase media.

Desde el punto de vista de la clase media, existe, al menos, una comprensión intelectual de la pedagogía invisible, aunque, no siempre existe una aceptación de sus valores y prácticas. Además, si el niño de clase media no adquiere las competencias básicas a la velocidad que la madre espera, puede organizarse un sistema de ayuda educativa a través de clases privadas o mediante el propio esfuerzo de la madre. Las relaciones de poder entre la madre de clase media y el maestro están menos inclinadas en favor del maestro. Finalmente, la madre de clase media siempre tiene la opción de la escuela privada o de vivir cerca de la escuela estatal de su preferencia. Sin embargo, debido al concepto que la madre tiene sobre la función de la escuela secundaria, es probable que se preocupe más por la adquisición de las competencias básicas de su hijo y esto la ponga en conflicto con la escuela en algún momento.

Finalmente, debido a que el status de edad y el status de género están fuertemente clasificados y ritualizados dentro de la familia, es posible que la adquisición, progreso y evaluación de las competencias obtenidas en la escuela lleguen a formar parte de sus marcadores de edad y género. Así, por ejemplo, existe un cambio radical en el status y en el concepto de niño cuando éste se transforma en alumno. Ahora bien, en la medida en que la escuela infantil y la escuela primaria dejan de utilizar la edad y el género como categorías clasificatorias para la asignación de alumnos a grupos y espacios o, para la adquisición y progreso de las competencias, la escuela debilita la función de estas categorías en la familia y en la comunidad. Las pedagogías visibles no sólo refuerzan la clasificación de la edad y el género sino que también proporcionan marcadores para evaluar el progreso dentro de éstos. Las pedagogías invisibles, posiblemente debilitan tales clasificaciones y, debido a esto, transforman el concepto de niño y los conceptos de status, de edad y género.

³⁶ Esto no significa que todos los maestros deseen tener poder o usarlo.

* El término en inglés es "streaming" el cual significa que niños de la misma edad son puestos en grupos diferentes de acuerdo con el nivel de sus habilidades generales. Esto es, que los más inteligentes se agrupan en una clase, aquellos de habilidad mediana en otra y los menos inteligentes en otra clase. (N.T.).

2. Clase, Pedagogía y Evaluación

El sistema de evaluación de los alumnos da origen a interesantes interrogantes. Allí donde la pedagogía es visible existe una red “objetiva” para la evaluación de los alumnos en la forma de (a), criterios claros y (b), delicados procedimientos de medición. El niño recibe una calificación o su equivalente por cada actuación evaluada. Además, cuando la pedagogía es visible, ésta posiblemente se estandariza y, en consecuencia, las escuelas se comparan directamente en relación con sus éxitos o fracasos. El perfil del alumno se puede obtener mediante el examen de sus calificaciones. El alumno sabe dónde está, el maestro sabe dónde está y, en consecuencia, los padres también saben dónde están. Los padres tienen su medida para comparar la escuela. Cuando el niño cambia de escuela se le asigna un lugar de acuerdo con su perfil académico. Además, para los padres es difícil estar en desacuerdo con el perfil porque éste es “objetivo”. Evidentemente, existen elementos subjetivos en la evaluación de los niños, pero éstos están enmascarados por la aparente objetividad de la “red”. En el caso de la pedagogía invisible no existe tal red. Los procedimientos de evaluación son múltiples, difusos y no están sujetos fácilmente a mediciones aparentemente precisas. Esto conduce a comparaciones entre el complejo de alumnos y también a comparaciones entre las escuelas³⁷. En primer lugar, la pedagogía invisible no está basada en el progreso del grupo sino en el progreso de la persona. En segundo lugar, existen, probablemente, variaciones considerables entre los grupos pre-escolar e infantil *dentro de* la forma general de esta pedagogía. Para la pedagogía invisible existe menos dificultad para asignar al niño un lugar en una nueva escuela porque no existe un lugar explícito para él. En esta forma, la madre estará en menor capacidad para diagnosticar el proceso del niño y como consecuencia *no puede proporcionar una ayuda educativa específica*³⁸. La madre estaría obligada proporcionar un medio educativo general en el hogar y sólo sería capaz de hacerlo si hubiera internalizado completamente las bases teóricas de la pedagogía invisible. Como hemos planteado anteriormente, este caso es menos probable allí donde los padres son de clase obrera. Así, pues, estos padres son aislados del proceso de evaluación de sus hijos y son forzados a aceptar lo que para el maestro cuenta como progreso.

Debido a que existe una red aparentemente objetiva para la evaluación de las pedagogías visibles, dicha red actúa selectivamente sobre aquellas disposiciones del niño que pueden ser objeto de clasificación por parte del maestro. Es claro que la motivación y el interés posiblemente son relevantes para cualquier pedagogía, pero su significado y consecuencias variarán de acuerdo con el tipo de pedagogía. En el caso de las pedagogías visibles la conducta del niño está centrada en el maestro de tal forma que la atención y la cooperación con éste se vuelven relevantes. La perseverancia y el cuidado también son evaluados por el maestro. Además, es posible que haya un conflicto entre el perfil académico del alumno y la evaluación que el maestro haga de sus actitudes y motivación. Los criterios objetivos y subjetivos pueden tener consecuencias diferentes para grupos de alumnos de clase social diferente. Es probable que ambos criterios sean *comprendidos* por los padres de clase obrera *independientemente de su validez*. Dado que en el caso de la pedagogía invisible un mayor número de características del niño son susceptibles de ser observadas y dada la existencia de nuevas pautas de interpretación, diagnóstico y evaluación, una clase diferente de actos y disposiciones del niño se vuelven relevantes. Mientras que en el caso de las pedagogías visibles la atención del niño se centra sobre el maestro, en las pedagogías invisibles la atención del maestro se centra sobre la *totalidad* del niño, esto es, sobre su hacer (actividad) y no-hacer (inactividad). Esto puede conducir a discrepancias entre la visión del maestro y la visión de los padres

³⁷ Paradójicamente, esta situación conlleva su potencialidad para incrementar la competitividad.

³⁸ Ella puede ofrecer, por supuesto, elementos de una pedagogía visible.

con respecto al niño, a no ser que los padres compartan la teoría del maestro. Más aún, es posible que las disposiciones y actos que están sujetos a evaluación por parte del maestro sean considerados como irrelevantes, innecesarios e incorrectos. Cuando esto ocurre, la conducta del niño se modela a partir de criterios en conflicto. Desde el punto de vista del maestro, el niño se convierte en un mensaje *innovador* para el hogar. La pedagogía invisible no es únicamente un sistema interruptor en el contexto de la práctica educativa, sino que también, bajo ciertas condiciones, convierte al niño en un mensaje innovador para la familia.

Es muy probable que esta pedagogía conduzca a un cambio en los procedimientos objetivos y subjetivos de la evaluación. Allí donde la pedagogía es visible existe un perfil que está compuesto por la evaluación de competencias específicas y un perfil que se compone de la evaluación de la motivación y actitudes de trabajo del niño. Es probable que este último esté compuesto de juicios estereotipados, más bien cortos y faltos de explicación. En el caso de las pedagogías invisibles estos juicios altamente condensados, escasos de sustentación y hechos públicos son remplazados probablemente por algo semejante a un dossier el cual incluye una gran variedad de procesos y estados internos del niño así como de sus actos externos. También es probable que la conexión entre lo interior y lo exterior se haga explícita. En otras palabras, es posible que exista una historia elaborada explícita de la relación entre los estados internos del niño y sus actos. En este caso es posible que se presente en la escuela el problema del cuidado de la información (su manejo secreto). ¿Hasta dónde debe profundizar el dossier? ¿Dónde se debe guardar? ¿Hasta dónde y en que forma pueden sus contenidos estar a disposición de los padres o de otras personas, dentro y fuera de la escuela? Como se observa, las pedagogías invisibles también pueden generar formas y contenidos de evaluación abiertos y ocultos. Tal sistema de evaluación aumenta el poder del maestro al punto que su teoría subyacente puede llegar a no ser compartida por los padres, y aun, cuando éstos la compartan.

Finalmente, el análisis más importante de esta sección ha sido el de las pedagogías idealizadas. Sin embargo, si el argumento de que puede existir en las formas de socialización una disyunción entre etapas primaria y secundaria, o entre etapas secundaria y terciaria, es correcto, entonces, se puede pensar que detrás de una clasificación y enmarcación débiles bien puede existir una clasificación y enmarcación fuertes. Así, podemos tener una situación donde Cs* y Es fuertes suceden a Cs y Es débiles, o donde Cs y Es débiles suceden a Cs y Es fuertes, como, posiblemente ocurre en el caso de la formación de docentes para la escuela infantil en Inglaterra. Es importante no sólo entender la continuidad en la fuerza de la clasificación y enmarcación sino también entender la *disyunción* y *cuándo* esta disyunción ocurre. Es más que probable que si examinamos empíricamente las pedagogías invisibles, nosotros encontraremos diferentes grados de énfasis en la transmisión de competencias aisladas *específicas*. De esta manera, el “currículum oculto” de las pedagogías invisibles bien puede ser, inicialmente, el de una clasificación fuerte aunque con una enmarcación relativamente débil. Desde este punto de vista, es importante investigar qué niños o grupos de niños son particularmente receptivos (sensibles) a este “currículum oculto”. Es un hecho que algunos niños pueden llegar a ver o ser orientados a ver que hay dos formas de transmisión, una abierta y otra oculta (encubierta) que se encuentran entre sí en una relación de figura-fondo. Necesitamos, entonces, saber —para qué maestros y para qué niños— cuál es la figura y cuál es el fondo. Específicamente, ¿pueden los niños de clase media reaccionar más a la pedagogía visible latente, o existen más posibilidades

* Cs = Clasificaciones.
Es = Enmarcaciones.

de que sean seleccionados como receptores? ¿De igual forma, pueden los niños de clase obrera baja reaccionar más a la pedagogía invisible o aceptar una forma más débil de la transmisión de la pedagogía visible? Es muy posible que el “currículum oculto” de las pedagogías invisibles sea una pedagogía visible. Sin embargo, los resultados de la inclusión de una pedagogía en la otra probablemente sean diferentes a los resultados que se producen en el caso de la transmisión de cualquiera de las pedagogías (visible o invisible). Desde un punto de vista más teórico, el componente crucial de la pedagogía visible es la fuerza de su *clasificación* pues en última instancia es ésta la que produce lo que cuenta como propiedad privada, y al hacerlo, regula la modalidad de socialización dentro de la clasificación. En el microcosmos de la guardería o de la clase infantil podemos ver, en su estado inicial, las nuevas formas de transmisión de relaciones de clase.

Tomemos un ejemplo concreto para ilustrar las especulaciones anteriores:

Un maestro de una escuela infantil en Inglaterra puede experimentar las siguientes conjunciones o disyunciones en su socialización:

- 1) Entre la socialización en la familia y entre la escuela primaria y la escuela secundaria.
- 2) Entre las escuelas secundarias y la formación docente. Entre más alto sea el grado de calificación requerido por las instituciones universitarias de educación, más probable será que la socialización en los últimos años de la escuela secundaria se realice mediante clasificación y enmarcación fuertes. Por otra parte, la socialización en los institutos universitarios de formación de docentes puede darse dentro de una variedad de fuerzas en la clasificación y en la enmarcación.

Transición entre etapas educativas

Hemos examinado algunos aspectos de la transición a la escuela. Existe además el problema de la transición entre etapas educativas: del pre-escolar a la primaria, de la primaria a la secundaria, etc. La transición entre estas etapas está marcada por tres rasgos inter-relacionados:

- 1) Un incremento en la fuerza de la clasificación y enmarcación (iniciación dentro del código agregado).
- 2) Un incremento en el número de maestros; esto quiere decir que el alumno se hace consciente de los aislamientos producidos dentro de la división social del trabajo. El alumno también aprende que el principio de autoridad trasciende los individuos que lo detentan, pues, mientras que los maestros y las materias cambian su rol se mantiene igual.
- 3) La clasificación y enmarcación débiles de la pedagogía invisible enfatizan en la importancia de las *formas* de conocer, de construir problemas. Al contrario, la clasificación y enmarcación fuertes de la pedagogía visible enfatizan en estados de conocimiento y en la recepción de problemas (adquisición de resultados).

Así, hay un cambio fundamental en lo que cuenta como adquisición del conocimiento, en lo que cuenta como manifestación legítima de ese conocimiento y en lo que cuenta como contexto social. En una palabra, el cambio de las pedagogías invisibles a visibles es un cambio en el código, un cambio en los principios de relación y de evaluación, ya sean

estos, principios del conocimiento, de las relaciones sociales, de las prácticas, de la propiedad, y de la identidad.

Es posible que este cambio en el código se realice de manera más efectiva (a pesar de las dificultades) por los niños de clase media porque su propia socialización dentro de la familia contiene ambos códigos —el código que crea la manifestación de la persona y el código que crea la propiedad privada. Además, como hemos planteado en alguna otra parte, es más posible que los niños de clase obrera experimenten continuidad en el código entre las etapas educativas. Sin embargo, el prejuicio de clase del código agregado (que crea una pedagogía visible) puede dificultar la recepción y explotación de la transmisión. En consecuencia, la continuidad de la pedagogía invisible en la forma de un código integrado así como su institucionalización en el nivel secundario, es más probable entre niños de clase obrera.

Podemos comenzar a ver que las condiciones para la continuidad del código educativo para todos los niños, independientemente de su clase social, es el tipo de código transmitido por la universidad. La simple expansión de la universidad, el incremento en la diferenciación del nivel terciario, la democratización de oportunidades de ingreso y egreso no cambiarán fundamentalmente la situación en los niveles inferiores. Con esto sólo habremos expandido el tamaño de la cohorte en el nivel terciario. Desde otro punto de vista, aunque se haya cambiado la estructura administrativa *no* se ha cambiado el código que controla la transmisión. En esta forma, el proceso de reproducción no se afectará fundamentalmente. Para cambiar el código que controla la transmisión se necesita cambiar la cultura de la clase basada en relaciones de clase privatizadas. Así, si aceptamos en favor de nuestro argumento el gran valor educativo de las pedagogías invisibles y de la clasificación y enmarcación débiles, la condición para su total y efectiva institucionalización en el nivel secundario, la constituye un cambio fundamental en el nivel terciario. Si esto no ocurre, entonces códigos y clase permanecerán firmemente ligados en la escuela.

Finalmente, podemos plantear una pregunta básica. El movimiento hacia las pedagogías invisibles realizado mediante los códigos integrados puede ser visto como una solución superficial a un problema más difícil de resolver. Los códigos integrados son integrados a nivel de ideas. Ellos no envuelven integración a nivel de instituciones como por ejemplo la integración escuela-trabajo. Sin embargo, la integración crucial es precisamente aquella que se da entre los principios de la educación y los principios del trabajo. En las sociedades occidentales (para mencionar sólo un grupo) no puede existir tal integración porque el trabajo es el epítome de las relaciones de clase. El trabajo únicamente puede penetrar la escuela en términos de la función que ésta cumple como un mecanismo de selección, o en términos de un ajuste psicológico o social al trabajo. En realidad, la abstracción de la educación del trabajo, que constituye el rasgo fundamental de la tradición liberal, o la relación entre educación y goce, enmascaran el hecho brutal de que la educación y el trabajo no pueden integrarse a nivel de los principios sociales en las sociedades de clase. La educación y el trabajo pueden estar separados o pueden articularse mutuamente. Durkheim escribió que los cambios en la pedagogía eran indicadores de una crisis moral. Tales cambios pueden enmascarar la crisis o cambiar su forma. Sin embargo, debido al hecho que el cambio a clasificación y enmarcación débiles tiene la potencialidad de reducir los aislamientos en las estructuras mentales y en las estructuras sociales y la potencialidad de hacer explícito lo implícito, tal código presenta la potencialidad de hacer visibles las contradicciones sociales fundamentales.

HACIA UNA TEORIA DEL DISCURSO PEDAGOGICO*

Basil Bernstein
Mario Díaz

I. SOBRE EL DISCURSO*

En esta sección consideraremos un conjunto de presupuestos provisionales sobre el discurso, los cuales usaremos como el fundamento subyacente para nuestras consideraciones presentadas en los siguientes capítulos con respecto a aquellos discursos legitimados que definen las condiciones de ejercicio de las prácticas de reproducción (a través de la transmisión, adquisición) dentro del sistema educativo.

Las dificultades en el estudio del discurso surgen del carácter polisémico de esta noción debido a las diferentes perspectivas de análisis las cuales se han ensayado en los estudios modernos. Maingueneau (1976) considera que el análisis del discurso maneja con dificultad este objeto, “lingüistas y no lingüistas, hacen uso del concepto discurso en forma no controlada”, las definiciones varían desde una noción restringida del discurso la cual asimila el discurso al texto, enunciación (Benveniste, 1974), unidad trasfrástica (Harris, 1952), hasta una noción extensa que ha permitido la posibilidad de analizar todas las prácticas sociales como un lenguaje, un discurso (Levi Strauss, Barthes, Lacan, Greimas, entre otros)³⁹. Desde esta perspectiva es difícil describir en esta sección todo el conjunto de posiciones surgidas dentro del campo de las ciencias humanas acerca del discurso y básicamente enraizadas en la “herencia estructuralista” (Coward y Ellis, 1977) junto con las diferentes lecturas que ellas han proporcionado acerca de las “relaciones de poder” entre, o dentro de, los discursos (Bernstein, Foucault, Pecheux, Lacan, Althusser, Bourdieu) y acerca de las prácticas sociales (Barthes, Greimas, Kristeva). Una reflexión general acerca de cómo “la distribución del poder y principios de control entre grupos sociales se realiza” (Bernstein, 1981: 3) exige no solamente la reflexión de la producción-reproducción del dispositivo de reproducción sino también un análisis general acerca del orden intrínseco y extrínseco a este aparato (su gramática interna de poder/control).

El análisis lingüístico del discurso que tiene su fuente en la perspectiva Saussureana equipara la noción de discurso con las realizaciones del lenguaje en el habla (palabra, habla, discurso), realizaciones en las cuales el sujeto se considera el origen de los significados⁴⁰. El discurso es, de esta manera, estudiado como una unidad lingüística mayor que la frase y como la expresión de una subjetividad consciente⁴¹. El discurso

Traducido de: *Collected Original Resources in Education* (CORE), Vol. 8, No. 3, 1984.

* Tomado de “Towards a Theory of Pedagogic Discourse” en CORE, Vol. 8, No. 3, 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.

³⁹ Para una discusión crítica de la perspectiva estructural de algunos de estos autores véase Coward y Ellis (1977); Sturrock (1979); Gluckman (1974); Robey (1973). También, véase Adlam et al (1977).

⁴⁰ A este respecto Maingueneau argumenta: “se podría a partir del curso de Lingüística General, mostrar las dudas de Saussure sobre el sujeto, pero lo importante es que la oposición lengua/habla ha terminado por convertirse en una oposición entre un código homogéneo, un sistema de reglas universales y una libertad, una espontaneidad que escapa a toda regla., la oposición lengua/ habla corre el riesgo de oponer lo sistemático (la lengua) a lo individual, a lo contingente (el habla), a la autonomía de un sujeto hablante, sujeto psicológico sumido en pasiones, de deseos, etc.” (Maingueneau, op. cit: 6). Como resultado de esta oposición, la estructura del lenguaje aparece como si fuera puesta en movimiento en el habla individual (parole). En esta forma, la productividad de los significados a partir de las diferencias se abandona y el significado solo se entiende como una intención individual. (Para una crítica de esta posición, véase, Coward e Ellis, 1977).

⁴¹ En este sentido Foucault plantea que “la idea del sujeto originario es una forma de eludir la realidad del discurso... al sujeto originario se le asigna la tarea de animar directamente las formas vacías del lenguaje con sus propósitos”. Foucault agrega, “en una filosofía del sujeto originario, en una filosofía de experiencia común., el discurso no es más que un juego, de escritura en el primer caso, de lectura en el segundo, y de intercambio en el tercero, el discurso es anulado en su realidad y puesto a la disposición del significante” Foucault, 1971, in Young, 1981: 65-66.

podría también ser un conjunto de contenidos referidos a representaciones; podría ser un signo, una taxonomía de signos. Desde esta perspectiva, el análisis del discurso se divorcia de las condiciones sociales (relaciones de poder) que controlan su producción y reproducción y no es posible reconocer ni las relaciones de poder-control que regulan su existencia, ni las relaciones de poder intrínsecas a un discurso.

Aquí desarrollaremos algunas nociones acerca del discurso que no están relacionadas con el punto de vista lingüístico. No negamos (en esta posición) la existencia de una base lingüística de los procesos discursivos⁴². Otro aspecto a considerarse será el de la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales. Esta relación da origen a un conjunto de preguntas acerca del trabajo del discurso en diferentes dominios y sobre diferentes objetos, y también a un conjunto de preguntas acerca de los diferentes procesos discursivos a través de cuáles categorías (objetos y sujetos) y prácticas son constituidas y transformadas.

Para comenzar, se puede considerar que el discurso no es un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. El está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce⁴³.

Entonces,- contra la ilusión de que el sujeto es la fuente del sentido, un análisis del discurso puede basarse en presupuestos acerca de un modo no subjetivo de producción de significados. Desde esta perspectiva, el discurso puede considerarse como una categoría autónoma en relación con la conciencia o intención de los sujetos que él constituye o recontextualiza.

También, el discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen. La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control⁴⁴. El poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder. Cuando pensamos en los discursos podemos referirnos a ellos como un producto de una división social de trabajo. Esta formulación expresa el proceso de organización social de los discursos, el cual en las sociedades modernas se ha vuelto cada vez más complejo y especializado. La división social del trabajo, de igual manera, expresa el grado de especialización de los discursos, la adquisición de una especificidad de cada discurso y la producción de límites específicos.

Dado que los discursos sociales tales como el Discurso Pedagógico han sido producidos como mecanismos de poder y de control simbólico para las posiciones (o re-

⁴² Sin embargo, no todos los procesos y las prácticas tienen una base lingüística, aunque puede entenderse como un discurso y analizarse mediante modelos lingüísticos como procesos discursivos.

⁴³ Se puede pensar que la base sobre la cual los procesos discursivos se desarrollan no está relacionada con la expresión, particular, aislada e individual de una subjetividad. En este sentido, el discurso es más que la realización de una función lingüística. Véase Pecheux (1975); Woods (1977).

⁴⁴ Es claro que nuestro propósito no es el análisis de la constitución del sujeto.

posiciones) de sujetos dentro de órdenes específicos⁴⁵, podemos asumir que el régimen de su producción implica relaciones sociales de producción específicas entre agentes, entre discursos y entre agentes y discursos. Es importante anotar que el orden de producción de un discurso difiere del orden que él produce. Piénsese por ejemplo de la diferencia entre la estructura macroinstitucional de generación del discurso pedagógico como tal y el orden que éste produce en el contexto de reproducción del conocimiento educativo o en las relaciones entre el Discurso Pedagógico y el sujeto pedagógico como un efecto ideológico del Discurso Pedagógico.

La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica es la tarea de ciertos tipos de discursos. Este es el caso, por ejemplo, del Discurso Pedagógico; éste puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes. La producción de un orden, por medio del discurso, puede determinarse, entonces, mediante la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales. Así por ejemplo la producción de categorías especializadas tales como las de transmisor o adquiriente, sus posiciones, sus voces y sus prácticas pueden constituirse primero y, posteriormente, regularse mediante las reglas intrínsecas al Discurso Pedagógico. Es desde esta perspectiva que puede decirse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales.

En las sociedades modernas la producción de los discursos se ha vuelto más compleja y más regulada. La regulación de lo que llamamos “la práctica de producción de significados” se ha vuelto más explícita. Esta regulación depende de las relaciones de poder (entre agentes y discursos) constituidas en la modalidad de producción de cada discurso y en las relaciones de poder de sus interrelaciones.

Los discursos institucionales tienen funciones constitutivas y regulativas específicas. Estas funciones constitutivas consisten en la orientación del sujeto a posiciones deseadas; a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras, el discurso se convierte en el soporte y en el lugar de emergencia de los textos y de las prácticas realizados como, o en, relaciones sociales específicas. Estos textos son las realizaciones del discurso y no pueden considerarse como una expresión particular de un tema libre. Como realización del discurso, los textos median relaciones sociales específicas entre los sujetos. Desde esta perspectiva es posible pensar que un texto nunca es exterior a un discurso y que su producción no viene de un sujeto exterior al discurso; en otras palabras, no existen prácticas sin sujeto y no existen sujetos sin discursos y textos.

En Bernstein y Foucault* es posible encontrar un conjunto de argumentos acerca del discurso que van más allá del marco lingüístico e integran el concepto de discurso en una relación más próxima con el dominio de las ciencias sociales.

⁴⁵ No deseamos dar la impresión de que existe una Imposición total sobre el sujeto por el discurso, ni negamos la importancia de las prácticas del sujeto en el cambio del discurso. Las relaciones entre el sujeto, y el discurso son más bien relaciones dialécticas que dicotómicas.

* Las relaciones entre Bernstein y Foucault han sido analizadas en Díaz (1984) “Sobre el discurso Pedagógico: Bernstein y Foucault”, Material presentado en el Seminario *Lenguaje Sociedad y Educación* dirigido por Bernstein y celebrado en Cali, Colombia entre abril 8 y abril 13 de 1985.

La Arqueología del Saber proporciona un conjunto de elementos con los cuales el problema del discurso puede analizarse⁴⁶. Este texto intenta presentar una nueva definición del discurso. Existe en la Arqueología de Foucault un rechazo en la definición de discurso tal como se presenta por la historia de las ideas que ve el discurso como un producto del sujeto psicológico; la noción de Foucault del discurso se relaciona con la de formación discursiva: “llamaremos discurso un grupo de enunciados en la medida en que pertenecen a la misma formación discursiva” (1972: 117). Una formación discursiva es, para Foucault, una regularidad o un sistema de dispersión entre un número de enunciados. Una formación discursiva puede individualizarse sobre la base de un complejo sistema de reglas llamado “reglas de formación”. Estas reglas constituyen las condiciones de existencia de los elementos de una formación discursiva los cuales, de acuerdo con Foucault, son “objetos, modalidades de enunciación, conceptos y selecciones temáticas”⁴⁷. (Ibid.; 38).

En relación con los objetos de discurso, Foucault aclara que éstos no pueden analizarse por referencia a referentes materiales; el discurso, desde su punto de vista, no es acerca de objetos; es necesario “sustituir el tesoro enigmático de las cosas” anteriores al discurso por la formación regular de objetos que surgen solamente en el discurso, definir estos *objetos* sin referencia a la *base* o al fundamento de las cosas pero relacionándolos con el conjunto de reglas que los capacitan para constituirse como objetos de un discurso (ibid: 147; 45). Entonces es el discurso, el que en su práctica constituye sus objetos. Foucault eleva el discurso al rango de práctica, una práctica discursiva “que forma sistemáticamente los objetos de que habla” (ibidem: 49).

El sujeto constituye en Foucault otro problema crucial. El tratamiento del sujeto en la Arqueología del saber no se refiere a alguna categoría de persona o individuo. En el capítulo “la formación de las modalidades enunciativas” Foucault analiza el problema de la enunciación en relación con las posiciones del sujeto. La enunciación se considera allí como una actividad discursiva sustentada y constituida por un sistema de mecanismos institucionalizados, estatutos, y posiciones diferentes asignadas al sujeto en el discurso (la relación formación discursiva-institución juega un papel muy importante en Foucault). Desde esta perspectiva, es posible considerar que las diversas formas del habla (o prácticas), que son posibles dentro de un discurso dado, no se refieren a un sujeto unificado, original, sino que son definidas de acuerdo con las regularidades del discurso que regulan los ciclos y las posiciones de los sujetos⁴⁸.

El sujeto para Foucault está constituido por una dispersión de estatutos, sitios y posiciones “que el puede ocupar o que le pueden ser dadas cuando hace un discurso”. El sujeto está constituido dentro de la discontinuidad de planos desde los cuales él habla. En la versión de Foucault el discurso no es la expresión de un sujeto, es el sitio de la dispersión del sujeto y el sistema en el cual la discontinuidad del sujeto puede registrarse.

⁴⁶ Véase Foucault (1972). Partes II y III.

⁴⁷ Para Foucault es fundamental el problema de la individualización de los discursos. Foucault establece criterios específicos que pueden ser la base para la individualización de los discursos. Estos son: *criterios de formación, criterios de correlación y criterios de transformación*. Foucault (1978).

⁴⁸ Para Foucault el sujeto de un enunciado lingüístico es general en la medida en que puede llenarse virtualmente por cualquier individuo cuando éste formula el enunciado; y en la medida en que un mismo individuo puede ocupar, a su vez, en la misma serie de enunciados, diferentes posiciones, y asumir el papel de diferentes sujetos, (1972: 93.94). Desde esta perspectiva, la enunciación de un enunciado no depende de un sujeto particular como si éste fuera su fuente u origen sino, de la “existencia de un número de operaciones efectivas que no necesitan haber sido realizadas por un solo y mismo individuo” (ibid). El sujeto se convierte, de esta manera, en un instrumento de discurso y de poder.

“El discurso no es el lugar donde la subjetividad pura surge; es un espacio de posiciones y de funciones diferenciadas para los sujetos” (Foucault 1972)⁴⁹.

Lo que es importante retener a partir de este análisis es lo relacionado con las posiciones del sujeto dentro del discurso y el modo de localización y de circulación de los discursos en la sociedad. Esto da origen a los problemas de estatus, de las condiciones de ejercicio, de funcionamiento, de institucionalización de discursos específicos y, también, al análisis de las relaciones entre la práctica política y el campo discursivo.

Para Foucault es fundamental el análisis de las relaciones entre el discurso y el poder, es decir, cómo se constituyen las prácticas discursivas; reglas específicas (formación, transformación, correlación) subyacen a la formación de los discursos (Foucault 1978). Estas reglas están ligadas con el ejercicio del poder. En cada sociedad —escribe Foucault— “la producción del discurso está controlada, organizada, redistribuida por un número de procedimientos”. Desde su punto de vista, existe una cantidad de procedimientos para el control del discurso tales como los procedimientos sociales de exclusión, prohibición, división y distinción (entre lo verdadero y lo falso). En relación con los últimos Foucault considera que hay una base institucional muy completa sobre la cual opera la verdad: el sistema educacional (Pedagogía), la distribución de información, la publicidad o publicación de libros, los valores establecidos para unos sistemas sociales diferentes sobre formas diferentes de conocimientos. Estos sistemas de control operan desde fuera del discurso⁵⁰.

Otros procedimientos operan, más bien, desde dentro del discurso: los discursos mismos ejercen su propio control “a través de principios tales como el comentario”, el autor, la disciplina. Existe un tercer grupo de procedimientos que controlan el discurso; estos se refieren a las condiciones mediante las cuales se reproducen los discursos, a la imposición de ciertas reglas sobre los individuos que los sostienen y a las restricciones sobre el acceso al discurso. Estos procedimientos operan como un “enrarecimiento de los sujetos hablantes”, bien sea, mediante los rituales (calificaciones, gestos, conductas), o reservando la producción del discurso a “sociedades de discurso” o subordinando los individuos a cierto tipo de enunciación a través de las “doctrinas”, o controlando la apropiación social del discurso, es decir, excluyendo (como expresa en “Más allá del Bien y del Mal”) (1971) a aquellos que no tienen derecho al conocimiento, que tienen derecho solamente a una parte del conocimiento. En este último sentido, Foucault (1973) considera que “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican”.

Así los procedimientos para el control del discurso no existen aislados: “después de todo qué es un sistema de enseñanza sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la

⁴⁹ Se ha considerado que el análisis de las posiciones discursivas del sujeto en Foucault puede llevar al supuesto de que el discurso construye sujetos pasivos y sin capacidad de resistencia, los *cuales* son, únicamente, interpelados dentro del reino discursivo (véase Weedon et al, 1980). Sin embargo es posible asociar estas posiciones discursivas a las relaciones del poder y a sus resistencias potenciales intrínsecas.

⁵⁰ En relación con el conocimiento distribuido por el sistema educativo, Foucault considera que este conocimiento implica una conformidad política que funciona a través de los medios de inclusión y exclusión. Desde su punto de vista existe una restricción con respecto a aquellas cosas que pueden conocerse y aquellas que no pueden conocerse. Entonces, el conocimiento oficial, dice Foucault “siempre ha representado al poder político como el centro de la lucha dentro de una clase social (aristocracia Vs. burguesía). El conocimiento de otras clases tales como la clase trabajadora siempre ha sido rechazado; éste no entra en el “círculo reservado del conocimiento” (Foucault, 1971).

* La noción de “Comentario” en Foucault podría compararse con la noción de “Recontextualización” en Bernstein.

constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Ibid).

Otro aspecto importante en el análisis de Foucault es el estudio de las dependencias que la transformación de una formación discursiva implica. Estas dependencias pueden ser *dependencias intradiscursivas* (entre objetos, operaciones y conceptos de una sola formación); *dependencias interdiscursivas* (entre formaciones discursivas diferentes) y *dependencias extradiscursivas* (entre una formación discursiva y campos no discursivos, como la práctica política) (Foucault, 1978).

Entonces, para Foucault los discursos no sólo exhiben principios intrínsecos de regularidad y de individualización sino que también son controlados por regulaciones reforzadas como dice Gordon (1980) a través de prácticas sociales de apropiación, control y “política”. En este sentido, los discursos se derivan no del sujeto sino de las relaciones de poder que los generan⁵¹

En *Vigilar y Castigar* (1976), Parte III, es posible abstraer algunas ideas acerca del trabajo de Foucault sobre las formas de regulación social de los individuos como “objetos de poder”. Tomando el cuerpo como objeto de poder, la disciplina ha establecido sus modalidades de coerción y de producción de “cuerpos dóciles y sujetados” a través del control del tiempo, del espacio y del movimiento. En primer lugar, la disciplina organiza un “espacio analítico”, “los emplazamientos funcionales”, las modalidades de organización de individuos en el espacio (celdas, lugares, rangos). En segundo lugar, la disciplina controla la actividad en el tiempo a través de la definición del “horario”, de “la elaboración temporal del acto”, de “la postura del individuo” (relación cuerpo-gesto o articulación cuerpo-objeto). En tercer lugar, crea un tiempo disciplinario para el entrenamiento de individuos (programas, etapas, etc.). Finalmente, la disciplina produce modalidades diferentes de articulación de individuos y de sistemas de control.

Foucault resume la actividad de la disciplina considerando que “la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla una individualidad dotada de cuatro características: es celular, (por el juego de la distribución espacial); es genética, (por la acumulación del tiempo); es orgánica (por la codificación de actividades); es combinatoria (por la composición de fuerzas) (1976: 172). Para Foucault la principal función de la disciplina es entrenar individuos, hacer “individuos”; éstos son el objeto de su poder a los cuales se aplican modalidades coercitivas específicas.

Foucault caracteriza el papel de la disciplina por medio de la *normalización*. El poder de la normalización impone homogeneidad pero “individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas entre sí” (1976: 189), Entonces, mientras la normalización introduce un sistema de igualdad formal el cual aparentemente opaca las diferencias individuales, la *individualización* objetivamente separa y jerarquiza los individuos. Las diferencias individuales se vuelven relevantes a través de los medios de evaluación: “El examen se halla en el centro del procedimiento que constituye al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber, es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar con otros, y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.” (1976: 196-

⁵¹ Una interesante revisión crítica de ésta (y otras posiciones) ha sido realizada por Sheridan (1980); Dreyfus y Robinow (1982); Lemert y Gillan (1982).

197). Así, la disciplina es una modalidad de poder para la cual la diferencia individual es relevante.

Las relaciones establecidas por Foucault entre normalización e individualización pueden presentarse sobre dos ejes que podrían considerarse como los rasgos horizontales y verticales de la disciplina.

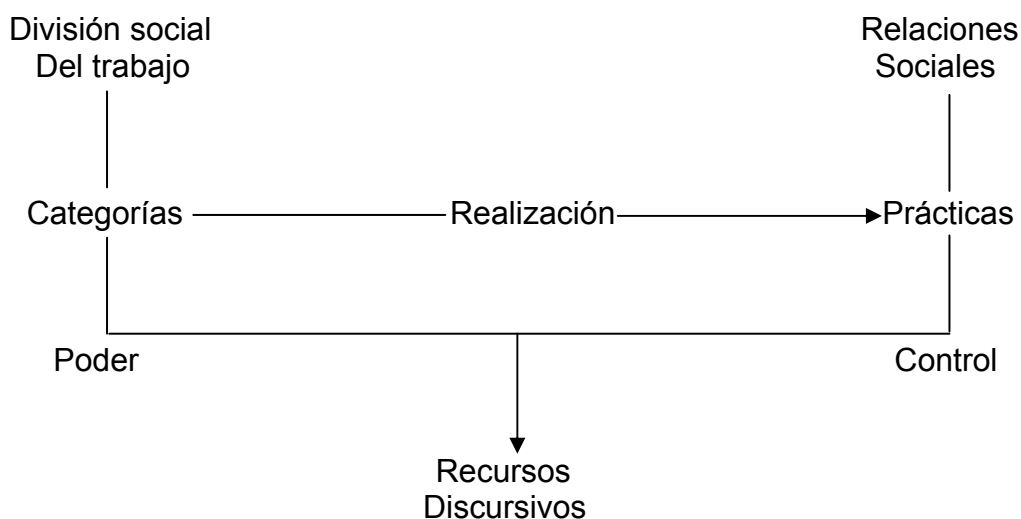
I
n
d
i
v
i
d
u
a
l
i
z
a
c
i
ó
n

Normali zación

Así, la construcción de los sujetos en la disciplina implica su sujeción a los principios de normalización/individualización. Esto implica, a su vez, que el sujeto es colocado en una posición pasiva con respecto al discurso y a las prácticas. Hasta cierto punto, en Foucault, el sujeto llega a ser el principio de su propia sujeción.

A partir de “Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: Un Modelo” (Bernstein, 1981), es posible inferir principios para el análisis del discurso y de las posiciones del sujeto, aunque no está, directamente relacionado con el análisis del discurso (con una teoría del discurso).

Estas proposiciones presentan, la posibilidad de producción de una teoría particular del discurso en relación con su teoría general acerca de los códigos. Los códigos regularían, “la reproducción de clases y la producción de recursos discursivos” (1981: 11). El discurso aparece entonces como un producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción, (sean estas agentes o discursos) y de sus correspondientes relaciones sociales. Debemos notar aquí que, las categorías sociales (agentes o discursos) están constituidas por la división social del trabajo y las prácticas se constituyen en las relaciones sociales (véase figura).



El análisis de las *categorías* y las *prácticas* descansa sobre dos principios reguladores fundamentales; uno que regula las relaciones entre las categorías y el otro que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre las categorías. Estos principios se conocen más como *clasificación* y *enmarcación*. El principio de clasificación regula el aislamiento entre las categorías, (1981: 12) y es el medio de producción de la identidad específica de las categorías. A su vez, el principio de clasificación sería “creado, mantenido, reproducido y legitimado mediante la preservación de los *aislamientos*”. Así por ejemplo, es el principio de clasificación el que regula las relaciones de poder entre discursos y entre sujetos manteniendo diferentes grados de *aislamiento* entre ellos⁵².

El principio de enmarcación se refiere a la regulación de las prácticas comunicativas entre las categorías. Más específicamente, la enmarcación regula las variaciones en los principios de comunicación. La enmarcación se refiere siempre a la comunicación y, más claramente, a las variaciones de las modalidades de control.

La modalidad del código se da mediante los valores de la clasificación y de la enmarcación. Los valores de la clasificación y de la enmarcación pueden variar independientemente entre sí. Los códigos a su vez serían dispositivos ubicadores de los sujetos: “los sujetos son ubicados en forma diferente por estos códigos en el proceso de su adquisición” (ibid: 4). Esta ubicación es una ubicación ideológica.

De acuerdo con la teoría las prácticas son realizaciones de las categorías. “La práctica puede entenderse como el mensaje de la categoría, y es el medio de su adquisición” (ibid: 12). El mensaje se considera como el texto, es decir, “la forma de las relaciones sociales hecha visible, palpable, material” (ibid: 6), cada categoría (bien sea sujetos o discursos) “conlleva voces especializadas”. La voz pertenece a la gramática fundamental adquirida o internalizada. Esta podría ser el efecto ideológico inherente a cualquier orden discursivo constituido en términos de una gramática de generación de nuevos textos (mensajes).

El sujeto, a su vez, es una relación dialéctica entre la voz, (el discurso) y el mensaje. La voz implica categorías y puede considerarse la marca puesta por la relación sujeto-

⁵² El principio de clasificación al crear la identidad del discurso, en relación con otros discursos, crearía la identidad específica del sujeto y, a su vez, esta identidad reproduciría las relaciones de poder entre sujetos, a través de principios de clasificación.

discurso en el proceso de su legitimación o regulación. En este sentido se considera que “El mensaje es dependiente de la voz”; la voz (de un discurso) “fija los límites de lo que puede ser un mensaje legítimo”. Nadie adquiere la voz (de un discurso) sin haber sido ubicado en un discurso por el principio clasificatorio. No existen voces individuales sino voces discursivas: “la posición del sujeto crea la voz pero no el mensaje específico”. No hay sujeto sin voz.

Podríamos decir que la adquisición de la voz puede alcanzarse a través de la ubicación del individuo, en una estructura de relaciones sociales reguladas por un discurso o discursos legítimos. Esta ubicación transforma el individuo en una categoría especializada con una voz especializada y capa-cita al sujeto a realizar sus relaciones sociales de comunicación.

La voz determina al sujeto limitando lo que puede ser un mensaje legítimo (1981: 16). La voz entonces no sería un conjunto de contenidos, significados o representaciones; sería una gramática de producción de significados. Hasta cierto punto, la voz sería la ideología intrínseca a las prácticas sociales. Si la realización de la voz (ideología!) se experimenta como real en la forma de acciones, actitudes y prácticas del sujeto, la adquisición de la voz llega a ser una operación subjetiva, inconsciente e imperceptible, dominada por lo que sociológicamente se ha descrito como socialización⁵³.

El mensaje, puede considerarse como realización de la voz (sujeto-discurso) establecida mediante las relaciones de poder. El mensaje depende de, y es regulado por, la voz del discurso, pero también es la fuente de cambio en la voz discursiva. Esto significa que las relaciones de poder inherentes al discurso (voz) limitan el rango de realizaciones de la comunicación, dado que el sujeto no es autónomo al producir sus mensajes (aunque aparezca como tal); al realizar sus prácticas el sujeto está determinado por el discurso en el cual ha sido ubicado (por el principio clasificatorio) y en el cual adquiere su voz. Desde esta perspectiva, podemos decir que las relaciones de poder intrínsecas a un discurso están presentes en las relaciones sociales en las cuales cada discurso se da o es realizado.

Es claro que no se puede encontrar en “Códigos y Modalidades” una teoría del discurso desarrollada tal como puede encontrarse en Foucault. “Códigos y Modalidades” no está directamente relacionado con una categoría del discurso. El discurso, en “Códigos y Modalidades” parece ser un recurso simbólico (material, desde luego) producido por la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas. Pero, como hemos visto, cada discurso articula su propia voz; ésta, a su vez deviene la voz del sujeto —el medio de su soporte—. El discurso también conlleva en los mensajes que regula sus contradicciones potenciales como fuentes de cambio. El uso de la noción de discurso en Bernstein también implica la noción de práctica discursiva. Esta noción constituirá la macrodimensión de la categoría general de significados que integra cualquier código. El discurso podría ser considerado, no como un conjunto de significados relacionados con representaciones o referentes estáticos sino como una práctica social de producción/clasificación de significados, o una práctica que sistemáticamente forma los objetos de los cuales habla, es decir, sus categorías. El discurso sería una práctica de regulación general de textos. Los objetos, conceptos, y teorías intrínsecas constituirían el dominio de la práctica discursiva, en otras palabras, el dominio del discurso.

⁵³ De igual manera, si el mensaje se experimenta (se vive) como individual o como el producto de una conciencia particular, esto se debe a la relación imaginaria que los individuos crean en relación con los discursos. Lo que se considera como la voz del discurso se vive como la voz del individuo.

El concepto de código es de importancia fundamental si queremos desarrollar una teoría del discurso. Esta noción proporciona las bases para el análisis de las macrorrelaciones de producción —distribución de *significados, prácticas y contextos*, para el análisis de discursos, prácticas y sitios organizacionales particulares.

El código sería, el regulador del cómo de una práctica discursiva. “¿Qué significados pueden ser legítimamente agrupados y cómo pueden estos significados ser realizados legítimamente”. Este presupuesto será la fuente de las diferencias entre el “Discurso Pedagógico” y la “práctica pedagógica”. Podemos, entonces, suponer la existencia de una relación articulada entre lo macro y lo micro generada por el código. El análisis de estas relaciones (o dimensiones) servirá para clasificar las relaciones entre los elementos propuestos en el modelo de análisis de la producción de códigos pedagógicos.

Desde la dimensión pedagógica, podemos distinguir los elementos correlativos de las micro-relaciones del código así: *práctica discursiva* (discurso pedagógico); *práctica pedagógica* (realizaciones pedagógicas) y *prácticas organizativas* (sitios organizacionales).

MICRO-RELACIONES	MACRO-RELACIONES (Dimensión pedagógica Del código)
Significados	Práctica discursiva
Realizaciones	Práctica pedagógica (Modelos pedagógicos)
Contextos	Práctica organizativa

Podemos leer la figura anterior de la siguiente manera: El Discurso Pedagógico controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema educativo que denominamos “contexto de reproducción”. Así, el código, desde la dimensión pedagógica integra el Discurso Pedagógico, la práctica pedagógica y los sitios organizacionales o en otras palabras, un *código pedagógico* puede ser considerado la interrelación entre, dentro y entre discursos, prácticas y espacios junto con sus contradicciones intrínsecas.

Una teoría de la reproducción pedagógica debe entonces integrar las relaciones entre discursos, prácticas y sitios, y sus condiciones de producción y realización determinados por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas.

Hemos distinguido, en esta sección, algunos puntos de análisis en relación con el discurso. En primer lugar, examinamos el discurso no en términos de una conciencia particular e individual que hace del sujeto el origen de significados y representaciones, tal como ha sucedido en la tradición de la perspectiva lingüística. Argumentamos, por el contrario, que el discurso es una categoría en la cual cada sujeto se constituye, ubica y reubica. Desde esta perspectiva consideramos que el discurso como categoría involucra relaciones de poder y control, generadas por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas. Para sustentar la idea de la producción de

significados como una consecuencia de las posiciones generadas en las formaciones discursivas, en las cuales el sujeto es constituido, examinamos algunas de las contribuciones hechas por Foucault, y las contribuciones de Bernstein a una teoría del discurso gobernada por el concepto de código. Los principios metodológicos de “Códigos y Modalidades” presentados en términos de relaciones interdependientes tales como discurso-práctica, voz-mensaje son, consecuencias fundamentales de las relaciones de poder-control generadas por la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas. Desde este punto de vista, es posible formular la tesis de que una teoría de reproducción pedagógica debe integrar la relación entre discurso-práctica y espacio, los cuales como elementos constitutivos del contexto de reproducción del discurso educativo integran las condiciones políticas, sociales, institucionales, técnicas y teóricas de reproducción-transformación de las relaciones sociales relevantes al campo de producción y a las modalidades de control simbólico. Estas condiciones de reproducción y transformación de relaciones sociales se articulan en el discurso pedagógico dominante y en su gramática intrínseca la cual celebra una distribución del poder dada.

II. DESARROLLO DEL MODELO (Primera Parte)

Principios Dominantes: Discurso Regulatorio General

Los principios dominantes se refieren a las relaciones de poder y control generales, articuladas a través de, y legitimadas por, (aunque no necesariamente limitadas a) las diversas agencias del estado, las cuales son el medio por el cual un orden general del universo de categorías, prácticas y relaciones se reproduce y desarrolla. Debe quedar claro que la discusión que sigue es necesariamente breve y abstracta. Nuestro interés consiste, solamente, en distinguir formalmente un nivel de discurso que es una consecuencia de los principios dominantes en términos más explícitos. Esta sección no intenta ser comprensible ni exhaustiva, sino que tiene el propósito limitado de definir uno de nuestros principales términos. Desde nuestro punto de vista los *principios dominantes* están explícitamente incluidos en los diversos discursos de “la arena” del estado, sus diversas ideologías y agencias. Una de las funciones de los discursos de estado es la de iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico. Esto significa que cuando los principios dominantes como principios regulatorios entran en la organización del estado (y en la organización del campo de producción y de control simbólico) el estado, a su vez, a través de sus agencias específicas y prácticas juega un papel crucial en la reproducción, conservación de los principios dominantes (relaciones de poder y control).

Debemos aclarar que estamos restringiendo el término Discurso Regulatorio General (DRG) a los discursos oficiales del estado en la medida en que estos se realizan en textos legales y administrativos, los cuales se relacionan con el orden, la relación y la identidad. Somos, desde luego, conscientes de que la organización de los principios de consenso y asentimiento no están solamente limitados a la realización del DRG sino que incluyen agencias hegemónicas externas al estado. (Véase, Gouldner 1976: cap. 7).

El estado intenta reproducir sus principios dominantes a través de discursos y prácticas específicos, cuya principal función es servir como substrato para la creación dentro de

una sociedad particular de lo que puede llamarse la organización del consenso⁵⁴. En otras palabras una condición esencial para el establecimiento, mantenimiento y reproducción de los principios dominantes (PD) es la organización, mantenimiento y legitimación del *consenso* entre los diferentes grupos sociales que constituyen una sociedad específica con respecto a las relaciones dentro de y entre, grupos sociales. La legitimación y reproducción del “Consenso” se realiza mediante agencias especiales —ya sea dentro del estado, o dentro del campo de control simbólico— cuya función es transformar las contradicciones entre los diferentes grupos sociales en “consenso” a través de la realización de ideologías, discursos y prácticas específicos.

Es importante notar aquí que la organización, regulación del *consenso*, (alrededor de los principios dominantes) dentro de una sociedad específica se realiza en el nivel de las prácticas cotidianas y éstas son, especialmente, objeto del campo de las diferentes agencias de control simbólico. En estas agencias los PD están incluidos en sus estructuras y en el nivel de sus prácticas de interacción, en lo que podríamos llamar “el proceso de normalización”⁵⁵.

Los discursos producidos y las prácticas realizadas por el estado y, especialmente, pero no limitadas a, las agencias de control simbólico, son los medios de reproducción del consenso dominante, el cual constituye desde nuestro punto de vista la base material para la legitimación de los principios dominantes. Esto significa que no existe un discurso unificado sino diversos discursos tanto ortodoxos como heterodoxos junto con sus ideologías y prácticas las cuales sustentan el *consenso*⁵⁶ alrededor de los principios dominantes. Así, los discursos y prácticas producidos dentro del marco organizacional del estado pueden diferir de los discursos y prácticas producidos dentro de las agencias de control simbólico⁵⁷. Sin embargo, éste no es el lugar para especificar estas diferencias. Lo que es importante retener aquí es el carácter regulativo de esos discursos y prácticas.

Proponemos agrupar todos estos discursos bajo una macrocategoría denominada *Discurso Regulativo General* (DRG). El Discurso Regulativo General tendría como principal objetivo el establecimiento y la definición de un *orden, relación e identidad* dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad. Así, los principios dominantes definen las modalidades específicas de la realización del Discurso Regulativo General, el cual a su vez, fija los límites de las prácticas regulativas legitimadas⁵⁸.

⁵⁴ Diversos enfoques muestran la diferencia entre “*consenso y contradicciones*”. Así, un enfoque funcionalista tiende a concebir la sociedad en términos de la interdependencia funcional, o coherencia, de sus partes. Las perspectivas marxistas comparten de alguna manera este enfoque en el sentido de que también ven la sociedad como un “todo”, una unidad, o una totalidad, pero esta unidad se mantiene y se reproduce a través de contradicciones, conflictos y dominación; En esencia, mientras para el funcionamiento presupone el orden, y es el conflicto el problemático; el marxismo presupone la contradicción y el conflicto y es el mantenimiento del orden (principios dominantes) lo que es problemático. Véase Hall (1977); Strasser y Randall (1981).

⁵⁵ Siguiendo a Bourdieu (1977) debemos anotar que cualquier consenso es un consenso acerca de lo que cuenta como posiciones ortodoxas y heterodoxas legítimas las cuales no amenazan la “doxa”. Lo que es importante es el rango de posiciones restringidas por los principios dominantes. Véase (Bourdieu 1977: 159-171).

⁵⁶ Véase a Foucault (1977: 170-194).

⁵⁷ El discurso del estado reproduce la noción del sujeto legal unitario (Burton y Carlen, 1979), es decir, la persona político-jurídica quien es el sujeto de ciertas libertades. Esta ideología presenta a los agentes como sujetos individuales, libres e iguales como si estuvieran en un estado presocial, y de esta manera definen los aislamientos específicos de las relaciones sociales. El discurso del estado es el discurso de los derechos naturales el cual aparece como un discurso neutro (Gintis, 1980).

⁵⁸ El Discurso regulativo general intenta en su realización legitimar lo que podemos denominar relaciones verticales y horizontales de una sociedad dada. *Las relaciones verticales* se refieren esencialmente a los principios de estratificación social los cuales regulan las relaciones entre grupos sociales de acuerdo con una distribución del poder y principios de control dados. El DRG intenta legitimar diferencias, esencialmente, aquellas diferencias creadas por la distribución de poder entre grupos sociales. *Las relaciones horizontales* se refieren a los principios que establecen comunalidades fundamentales por ejemplo la nacionalidad, ciudadanía, responsabilidad, colectiva, hermandad, patriotismo, etc. El DRG intenta crear lo similar entre lo diferente.

El Discurso Regulatorio General se realiza esencialmente a través de los textos y prácticas generados en el sistema legal, político y administrativo del estado y es especialmente inculcado en, y reproducido por, las agencias de control simbólico. Debemos enfatizar que el Discurso Regulatorio General fija los *límites* en la arena, en la cual las posiciones de desarrollo, de conflicto y de cambio pueden realizarse. Así, por ejemplo, en sociedades modernas (Capitalismo avanzado del siglo XX) las demandas y conflictos de clase se configuran por el Discurso Regulatorio General y sus estrategias*. El Discurso Regulatorio General ha provisto el marco común dentro del cual los conflictos alrededor de la distribución del poder y las modalidades de control deben realizarse. Sin embargo, este discurso no es necesariamente un discurso homogéneo en la medida en que incorpora un rango muy amplio de ideologías en competencia y conflicto que son la fuente de su cambio. Aunque el Discurso Regulatorio General representa el discurso regulatorio oficial y fija los límites de lo que puede ser un discurso legítimo, puede también, tener en cuenta aquellos discursos regulatorios que excluye.

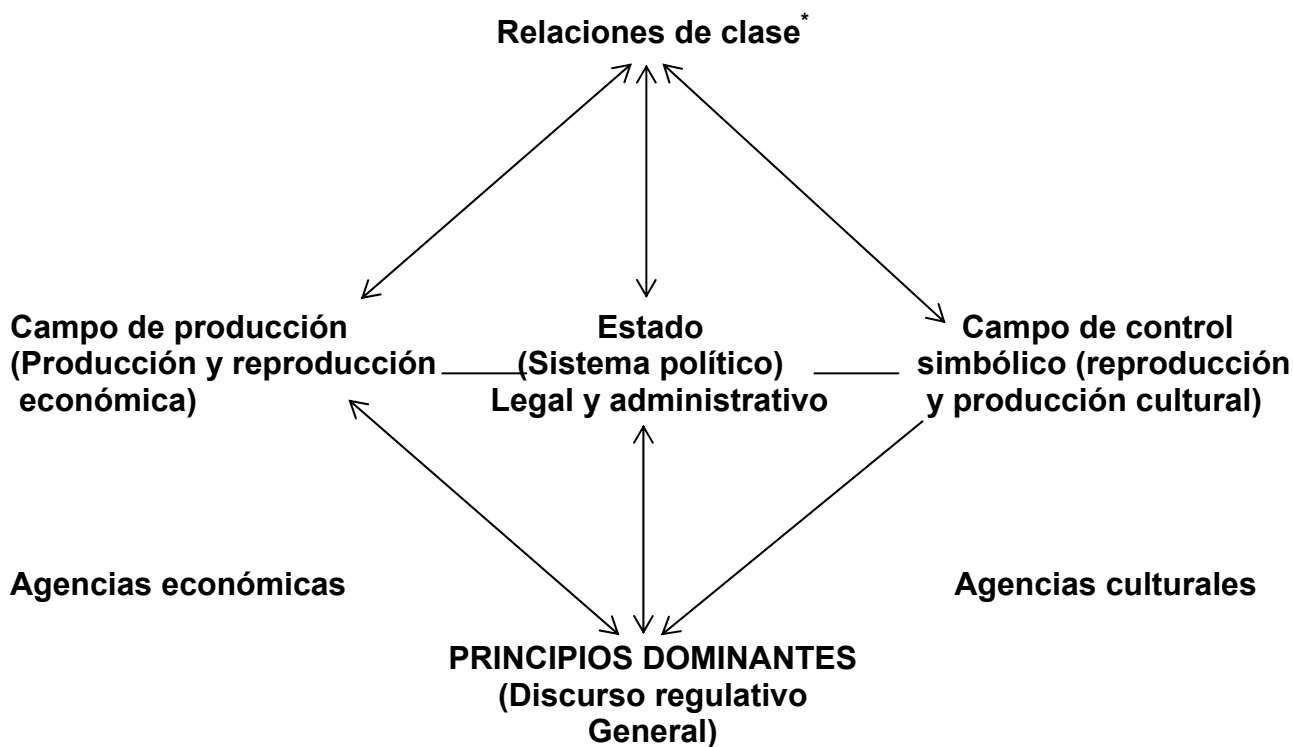
Un efecto pedagógico del DRG sería la creación dentro de una sociedad específica de representaciones colectivas (unidad nacional, solidaridad nacional, modelos patrióticos, unidad religiosa, orgullo nacional) y la reproducción de nociones tales como la libertad, justicia, igualdad, derecho, democracia, propiedad, nación, patriotismo, ciudadanía, Dios/hombre, junto con el alcance y los límites de las prácticas. Estas representaciones celebran el consenso e intentan legitimar el consentimiento para la distribución de las relaciones de poder y control dominantes⁵⁹. En otras palabras, la distribución de las relaciones de poder y control legítimas serían utilizadas a través del Discurso Regulatorio General junto con sus diferentes clases de prácticas e ideologías. Un segundo efecto del Discurso Regulatorio General sería que todos los discursos regulatorios específicos (DRE) estarían subordinados a sus principios.

Presentemos algunas breves conclusiones. A nivel abstracto:

1. Hemos distinguido los principios dominantes (PD) de sus medios de reproducción. Los principios dominantes se refieren a las relaciones de poder y control. Los medios de su reproducción se relacionan con las prácticas del Discurso Regulatorio General.
2. El Discurso Regulatorio General puede considerarse como el substrato material, político e ideológico de los principios dominantes; él incorpora los principios dominantes que reproduce.
3. Los rasgos esenciales del Discurso Regulatorio General se encuentran en el discurso oficial del Estado pero su reproducción se realiza a través de un amplio número de agencias y discursos especialmente en (aunque no solamente limitada a) las agencias de control simbólico. La siguiente figura, esquematiza las relaciones anteriores de una manera simple.

* Tales como el discurso liberal.

⁵⁹ La sociología de la educación ha colocado mucho más énfasis en lo que hemos llamado las *relaciones verticales* y ha descuidado el estudio de las relaciones horizontales. Los movimientos pedagógicos feministas y anti-racistas han hecho problematizado los presupuestos del DRG con respecto a las relaciones horizontales mostrando que estos movimientos son un rasgo importante de las relaciones verticales.



Discurso Pedagógico Oficial (DPO)

Las agencias del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal junto con sus textos administrativos mantienen el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia. Como veremos, los estados difieren en el grado de autonomía que permiten en la localización y condiciones del universo escolar. Llamaremos a este aparato legitimante, Discurso Oficial.

Este puede considerarse como la práctica discursiva a través de la cual el poder y el control del estado se ejercen. El Discurso Oficial *celebra los principios dominantes* y puede considerarse el medio de ubicación de formas de subjetividad pedagógica (Burton y Carlen 1979)⁶⁰, la cual a su vez es celebrada en sus textos.

Empezamos nuestro análisis diciendo que el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) puede considerarse como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del estado. El Discurso Pedagógico Oficial puede considerarse como el efecto del trabajo de las prácticas políticas del estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. Esto significa que la práctica política del estado transforma el modo de existencia y el modo de funcionamiento de los discursos, prácticas y relaciones sociales⁶¹. Así, con respecto a la educación, la estructura organizativa dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización, la reubicación del niño en alumno, del alumno en trabajador, la pedagogización del hogar, la especialización de los currículos para niveles y grupos sociales; la selección y legitimación de teorías de transmisión, adquisición y evaluación; todo esto, puede muy bien revelar los diferentes

* Los principios dominantes no necesariamente son los de las relaciones de clase.

⁶⁰ Burton y Garlen (1979) consideran que "las prácticas ideológicas del discurso oficial colocan, fijan y orientan al sujeto a posiciones deseadas".

⁶¹ Véase Foucault (1973).

grados de penetración (regulación, esto es, la expansión del poder) del discurso oficial de diferentes sociedades en la educación⁶².

Aunque aquí no nos referimos a los orígenes, historia y naturaleza específica del Discurso Pedagógico Oficial, es claro que éste toma diferentes formas de realización, es decir, diferentes formas para su transmisión y reproducción. Puede tomar la forma de textos formales y estrictamente reguladores con un sistema de enunciación codificado y normativo como en el caso de regulaciones legislativas, decretos, resoluciones, leyes, etc. Puede estar organizado en términos de una serie de enunciados descriptivos que articulan diferentes clases de objetos, conceptos y teorías (conocimiento transformado por la práctica política) que llegan a ser la posición legítima u oficial como en el caso de la institucionalización de textos pedagógicos tales como los guías, unidades programas, informes, etc., los cuales demarcan y fijan los límites a una modalidad pedagógica de reproducción. Esto significa que los tipos de registros que sustentan la existencia del Discurso Pedagógico Oficial son heterogéneos y que también varían con el régimen político de cada formación social.

Como podemos ver, el Discurso Pedagógico Oficial (discurso oficial de la educación) se realiza a través de diferentes registros textuales que incorporan un complejo conjunto de discursos, producciones que son fundamentales para la organización y construcción del orden normalizado/normalizante del sistema educativo. El Discurso Pedagógico Oficial constituye el mecanismo activo (aunque no necesariamente el único) a través del cual las relaciones sociales entre agentes discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas.

El Discurso Pedagógico Oficial tiene como función producir y legitimar las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas por la educación⁶³. Esencial para el establecimiento, el mantenimiento y la reproducción de prácticas educativas de control simbólico es la organización del espacio pedagógico de reproducción, la regulación de sus discursos especializados y la constitución de sus agentes y sus relaciones sociales.

En nuestro concepto el Discurso Pedagógico Oficial no solamente celebra los principios dominantes, sino que también legitima la cultura dominante de la escuela, modos específicos de adquisición y, a través de esto, modos específicos de razonamiento⁶⁴. En este sentido, podemos decir que el objetivo ideológico dominante del discurso oficial en la educación es colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas (Burton y Carien, 1979): las posiciones creadas y mantenidas por los principios dominantes. Ejemplos de estas posiciones deseadas pueden darse en los objetivos oficiales de muchos sistemas educativos centralizados como en Colombia, Francia o Suecia.

⁶² Otros ejemplos de la regulación política menos interrelacionados con la educación pueden darse por la producción de lo que denominamos "relaciones legales" entre individuos, a través de las cuales la categoría de clase y las relaciones sociales son desubicadas y abstraídas de su complejidad socio histórica y reubicadas como categorías individuales (el sujeto legal unitario). Esta abstracción permite una mayor concentración de poder y control. Así la regulación puede tomar la forma de bienestar. Véase Donzelo (1980) y Gouldner (1970: cap. 9).

⁶³ Las relaciones sistemáticas se refieren a las relaciones entre los productos de la educación y su potencialidad para la realización de recursos discursivos y físicos en otros contextos (Bernstein 1977; 1981).

⁶⁴ El discurso pedagógico oficial legitima aquellos discursos de los cuales se apropia, y reubica ideológicamente. Un buen ejemplo de este proceso es la medida del coeficiente de inteligencia sus teorías subyacentes y las teorías de la introducción derivadas de Piaget o Skinner (Véase Brunner 1966). Esto conduce al desarrollo de tales discursos a través de la circulación de fondos de investigación. Es importante anotar que el proceso de contextualización no es *simplemente parásito* sino que también *actúa* sobre los discursos que selecciona.

La función básica del Discurso Pedagógico Oficial debe ser reconocida como aquella del ejercicio del poder. Esta función se realiza esencialmente en la predeterminación discursiva de los patrones de conducta (reforzando las normas existentes, cambiando las normas viejas y produciendo nuevas normas); en el reconocimiento y legitimización de todos los instrumentos y medios de organización del trabajo social de reproducción de la cultura escolar (agentes, discursos y prácticas académicas y administrativas) y en la legitimización e institucionalización de los lugares específicos para la realización de prácticas pedagógicas. Las normas producidas pueden verse como el instrumento oficial para la legitimización e institucionalización de agentes y prácticas en la escuela. En este sentido, asociado con el carácter normativo del estado (Poulantzas 1978; Burton y Carlen, op. cit.) el Discurso Pedagógico Oficial produce lo que podría llamarse el “aspecto legal del universo pedagógico” (discursos, prácticas, contextos). Esta dimensión oficial del sistema educativo contribuye a preservar el dispositivo establecido de reproducción de la cultura de la escuela a través de la provisión del marco legítimo y de los límites dentro de los cuales las agencias educativas pueden operar y dentro de los cuales la reproducción de los principios dominantes pueden realizarse. La dimensión legal está en la base del poder político del estado, y básicamente reproduce las relaciones de poder entre el estado y el sistema educativo.

El Discurso Pedagógico Oficial necesariamente debe producir un principio selectivo, por medio del cual contenidos, discurso, se seleccionan para ser pedagogizados. Esto, a su vez, conlleva una selección de discursos que regulan la transmisión, adquisición y evaluación. El DPO, entonces, debe seleccionar tanto los discursos que deben transmitirse como los discursos que regulan los principios de su transmisión-adquisición, o *al menos, fijar límites*. En otras palabras, el Discurso Pedagógico Oficial o selecciona o fija los límites a la selección del “qué” y el como

El Discurso Pedagógico Oficial y el Proceso de Recontextualización⁶⁵

La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes con-textos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización. Esta operación fue definida en Bernstein (1977; 1981: 43) como “el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva el contexto secundario de reproducción discursiva”. Aquí, solamente, estamos interesados en la operación que arbitrariamente llamamos “reconstitucionalización oficial”. La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas. Podemos agregar que estos nuevos textos producidos están, o deben estar en correspondencia con ideologías políticas definidas y objetivos políticos específicos. Una vez que los nuevos textos han sido producidos (han sido recontextualizados) ellos proporcionan un soporte para la implementación de los principios dados en decisiones políticas (Burton y Carlen, 1979), y para la regulación del espacio pedagógico.

Debemos aclarar que la recontextualización oficial no proporciona solamente regulaciones; también proporciona los límites de *lo que puede* entrar en el contexto de reproducción, es decir qué puede entrar en el espacio pedagógico. Un buen ejemplo de esto es dado por las agencias pedagógicas del estado en Colombia (agencias de

⁶⁵ De acuerdo con Bernstein el poder y control se hacen sustantivos en la estructura simbólica realizada e incluida en los textos recontextualizados (Bernstein 1977: 32).

recontextualización específica, responsables de la organización del currículo, programas, guías didácticas, unidades, bajo la autoridad del estado).

La práctica de recontextualización se lleva a cabo dentro de un contexto específico denominado “contexto de recontextualización el cual estructura un campo o un subconjunto de campos cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la circulación de textos entre el contexto primario y el contexto secundario” (Bernstein, 1981: 43)⁶⁶. Para nuestros propósitos restringiremos nuestro estudio a las *agencias directas de recontextualización del estado* cuya función es producir *textos oficiales*, (véase nota No. 13).

Las agencias de recontextualización del estado, aun si ellas son, en última instancia, los definidores pedagógicos cruciales, no son necesariamente las únicas agencias ni el único campo. Aunque los estados varían en el grado en el cual permiten campos de recontextualización *distintos a los suyos propios para jugar un papel efectivo en la circulación de textos y prácticas*, ellos siempre definen los límites últimos dentro de los cuales los textos y las prácticas pueden circular y llegar a institucionalizarse en diferentes niveles del sistema educativo. A algunos niveles puede ser dada más autonomía que a otros. Es posible tener campos de recontextualización que están especializados para niveles específicos (preescolar, escuela primaria, secundaria y para currículos, vocacional, manual, etc.). Lo único que haremos aquí es mostrar, formalmente la función del concepto en el modelo que estamos intentando desarrollar.

Podemos relacionar el concepto de recontextualización con el concepto de relativa autonomía. Los conceptos neomarxistas de relativa autonomía se centran en el espacio que el estado dispone para la escuela, para que ésta pueda realizar sus funciones de reproducción de relaciones de clase, al tiempo que aparece como neutra. Aun, si éste tiende a ser, empíricamente, el caso, es necesario distinguir la clase de autonomía su localización y sus condiciones. Lo que es importante es examinar las *autonomías relativas* de los campos de recontextualización, entre sí, y con respecto al estado, puesto que estos campos y sub-campos regulan la circulación de discursos pedagógicos y prácticas (Bernstein 1982).

Contexto de Reproducción

Esta sección intenta dar una descripción de las categorías y relaciones sociales relevantes que constituyen en nuestro modelo el “contexto de reproducción”. El propósito central es describir su estructura interna como una composición de categorías prácticas y sitios de reproducción; en segundo lugar, examinaremos las relaciones formales del contexto de reproducción y sus relaciones sistémicas posibles con el campo de producción y el campo de control simbólico.

⁶⁶ El contexto de recontextualización conlleva a un número de campos tales como:

- a) Departamentos y sub-agencias especializados del estado y autoridades educativas locales del Estado, con su investigación y sistema de inspectores.
- b) Departamentos de educación universitaria e instituciones similares junto con su investigación.
- c) Medios de educación especializados, seminarios, revistas, etc., y casas editoriales junto con sus “lectores” y asesores.
- d) Campos no especializados en el discurso educativo pero capaces de ejercer influencia en el proceso de recontextualización (Bernstein 1981: 43).

Para comenzar, podemos decir que el contexto de reproducción (sistema escolar) constituye una estructura organizativa para “la reproducción selectiva de discursos educativos” (Bernstein 1981: 42). El contexto está constituido por categorías especializadas (agentes, discursos) prácticas y sitios, socialmente creados, mantenidos y reproducidos para la reproducción del discurso pedagógico. El contexto de reproducción se determina en última instancia por el estado⁶⁷, el cual a través de su Discurso Pedagógico Oficial y de sus agencias recontextualizantes intenta crear y mantener las condiciones para las funciones de pedagogización y de ubicación y reubicación (reclasificación) de los sujetos en el contexto de reproducción. Sin embargo estas funciones no necesariamente se logran como a menudo se sugiere por investigaciones diferentes.

El contexto de reproducción reproduce competencias específicas (habilidades especializadas) incorporadas en las disposiciones morales (orden moral específico, relaciones, e identidad) relevantes para el mantenimiento y reproducción de los principios dominantes de una formación social específica.

Nuestra primera aproximación será considerar el contexto de reproducción contemporáneo como si estuviera constituido por redes organizadas para la estructuración de experiencias las cuales preparan a los individuos para actuar en las formas económicas, administrativas y culturales de la sociedad. Así, los arreglos organizacionales del contexto de reproducción, —clasificación del tiempo y del espacio, clasificación del conocimiento, clasificación de agentes, organización de prácticas— son los medios para la regulación de las actitudes de los alumnos, conductas, conocimientos (habilidades) y actuaciones y, a través de esto, la regulación de su posterior vida social.

Entre todos los sistemas o agencias de reproducción, dentro de las formaciones sociales contemporáneas el sistema educativo conjuga las relaciones funcionales de reproducción cultural y económica. Esto significa que su estructura no solamente reproduce el orden dominante y sus bases discursivas sino que crea un *potencial* para los medios, contextos y posibilidades del campo de producción y del campo de control simbólico⁶⁸. En los tiempos modernos el estado ha intensificado sus prácticas de regulación de las relaciones sistémicas de la educación con respecto, tanto a las prácticas del campo del control simbólico como con respecto a las prácticas del campo de producción. No se piensa aquí en una correspondencia mecánica; simplemente, señalamos el papel creciente del estado en su manejo de las relaciones sistémicas de educación. Las relaciones sistémicas no están limitadas a la división social de trabajo y a sus relaciones sociales del campo de producción sino que incluyen la importancia creciente del incremento en la complejidad de la división social de trabajo y sus relaciones de control simbólico. Es posible suponer que a medida que los principios de producción de recursos físicos se vuelven más y más abstractos (teorías de control de la comunicación, teorías electrónicas, biológicas) entonces la división social del trabajo se vuelve más simple, pero la división social de trabajo y sus relaciones sociales de control

⁶⁷ Aquí es necesario explicar que “el contexto de reproducción” (sistemas escolares en sus diferentes niveles) no ha estado siempre subordinado al estado. El sistema educativo fue primero constituido como una agencia de control simbólico controlado por la Iglesia, siendo más tarde dependiente del campo de producción y del estado. Bernstein sintetiza estas relaciones en el siguiente párrafo: “inicialmente cuando la educación como agencia especializada y separada se constituyó en Europa estuvo subordinada la Iglesia. El conflicto durante el período preindustrial se centró sobre la independencia en la educación de la Iglesia. La autonomía de la educación de la Iglesia fue seguida por la creciente dependencia de ésta del modo de producción y, así del Estado” (Bernstein 1977: 186).

⁶⁸ En Europa la función inicial de la educación fue la reproducción del sistema moral y sus bases en la cristiandad, junto con la reproducción de los agentes religiosos. Durkheim sugiere que bajo Carlo Magno la educación produjo agentes administrativos del estado y embajadores, etc. Dado que la Iglesia legitimó el sistema del estado, reprodujo el orden social dominante. (Durkheim 1977: cap. 4 y 5).

simbólico pueden llegar a ser mucho más complejas. Si este fuera el caso, entonces, las relaciones sistémicas de educación con el campo de control simbólico llegarían a ser más fuertes y mucho más complejas.

El siguiente análisis será necesario para comprender los posteriores desarrollos sobre el Discurso Pedagógico.

Las Relaciones Sistémicas del Contexto de Reproducción

Al final de nuestra última sección distinguimos entre dos divisiones sociales del trabajo y sus relaciones sociales, una basada en la producción-reproducción de recursos físicos y la otra basada en la producción-reproducción de recursos discursivos. La primera está constituida en lo que usualmente se refiere como el campo de producción y la última está constituida en lo que llamaremos el campo de control simbólico el cual contiene las diversas agencias tanto públicas como privadas de control simbólico. El producto del discurso pedagógico es potencialmente disponible para ambos campos.

El debate en la reciente literatura de la Sociología de la Educación se ha referido al grado de correspondencia, dependencia y proximidad de las relaciones entre educación y el campo de producción. No se ha tenido en cuenta el campo de control simbólico donde puede existir una relación más próxima con la educación. Considérese una clasificación de agentes de control simbólico como los reguladores, reparadores, reproductores, difusores, formadores y ejecutores para la mayoría de quienes el discurso es o crucial o necesariamente preliminar a la función ocupacional.

Es posible distinguir dos posiciones y dos rasgos de las relaciones entre educación y el campo de producción. Una posición enfatiza la correspondencia entre la educación y la producción (Bowles and Gintis) y la otra enfatiza la independencia relativa (Althusser 1971; Bernstein 1977; Bourdieu 1977; Hall 1977; Apple 1982). Los dos rasgos que pueden estar sujetos al principio de correspondencia son las habilidades y la ubicación ideológica de las "disposiciones". En el lenguaje de nuestro modelo la primera se refiere a las prácticas instruccionales y la última a las prácticas regulativas.

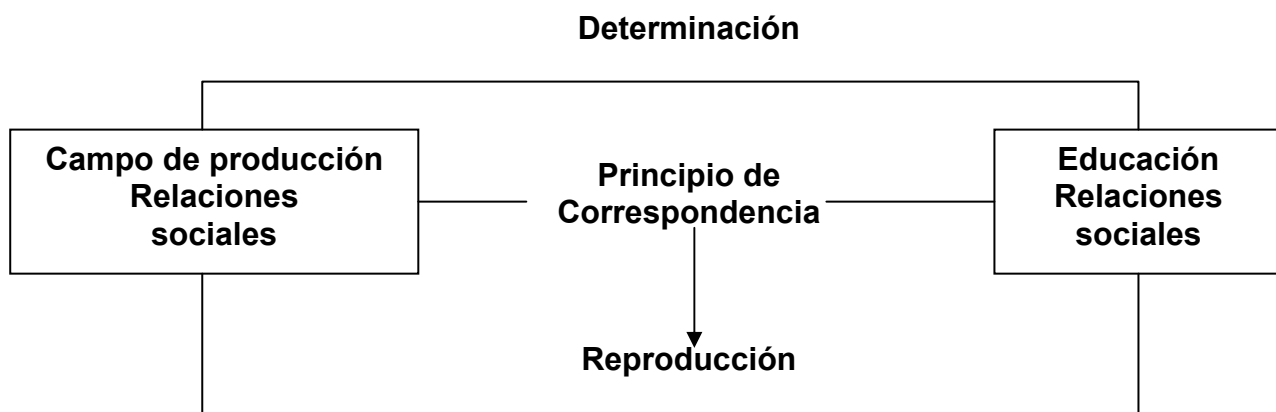
Desarrollemos brevemente dentro de la primera posición los argumentos de Bowles y Gintis (1976). Desde su punto de vista, el sistema educativo no es un sistema independiente sino una institución que sirve para perpetuar las relaciones sociales de la vida económica" (1976: 11). Bowles y Gintis hacen más explícito lo que ellos llaman "el principio de correspondencia" cuando dicen: "El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto (ibid: 131). Para estos autores "las relaciones sociales de la educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo" (ibid: 131). Como la reproducción de las relaciones sociales de producción depende, en Bowles y Gintis, de la reproducción de la conciencia, el sistema educativo proporcionaría los recursos y medios para tal reproducción relevantes para el modo de producción: "el sistema educativo reproduce los autoconceptos, las aspiraciones y las identificaciones de clase social de los individuos a los requisitos de la división social del trabajo" (ibid 121).

De acuerdo con Bowles y Gintis, la conciencia para el modo de producción se constituye en las relaciones sociales de educación. Estos autores son explícitos y

establecen que “la relación corriente entre educación y economía se aseguraba no a través del contenido de la educación sino a través de su forma... La educación prepara a los estudiantes para trabajadores a través de una correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de educación (Bowles y Gintis 1981). Para Bowles y Gintis lo que el sistema educativo reproduce involucra aquellas habilidades técnicas y cognitivas requeridas para una adecuada ejecución del trabajo. También reproduce aquellas creencias, valores, autoconceptos, tipos de solidaridad y fragmentación, al igual que formas de conducta, desarrollo personales, fundamentales para la perpetuación, validación y buen funcionamiento de las instituciones económicas (1976: 127). Estamos de acuerdo en que el contexto de reproducción mediante la proporción de conocimientos específicos, habilidades y mediante la ubicación de los alumnos en disposiciones específicas puede responder a las demandas del campo de producción, pero lo que es dudoso es que estas sean tan internalizadas como para constituir personalidades específicas (Bernstein, 1977: 187)⁶⁹.

Es en la relación entre discursos prácticas y espacios del contexto de reproducción que la conciencia es recontextualizada. La conciencia es recontextualizada a través de las prácticas instruccionales y regulativas a las cuales el discurso regulativo e instruccional específicos dan origen. Si las prácticas de recontextualización de la escuela producen nuevas formas de conciencia o el desarrollo de una conciencia previa o una conciencia oposicional es un asunto de estudio especial; y podríamos agregar que esta pregunta podría responderse con respecto a qué grupos, cuándo y cómo. La forma como la conciencia pedagógica es relevante tanto al campo de producción como al campo de control simbólico, depende de muchos factores internos y externos al contexto de reproducción.

La correspondencia estructural entre las relaciones sociales de la educación (contexto reproducción) y aquellas del campo de producción, como lo expresa Bowles y Gintis pueden ilustrarse en el siguiente esquema:



⁶⁹ Para una discusión de la clasificación de estos agentes véase “Control simbólico y la identificación de la nueva clase media” (en Bernstein 1977: 127 a 130). Bernstein enuncia: “con respecto a este punto no aceptamos enteramente el argumento de Bowles y Gintis puesto que este se relaciona con la correspondencia entre las disposiciones valoradas en la escuela y las disposiciones requeridas por agentes de la fuerza de trabajo en las sociedades capitalistas. Estamos de acuerdo en que la escuela puede, bien, *legitimar* valores y aptitudes relevantes para el modo de producción, pero esto no significa que estos se internalicen como para constituir personalidades específicas. Consideramos las diversas formas de acción industrial sobre los últimos cientos de años. La escuela en este aspecto es altamente ineficiente en crear una fuerza de trabajo dócil, deferente y servil, la escuela hoy en día tiene dificultad en disciplinar sus niños”. Willis (1977) argumenta que en sus formas de oposición a, y de rechazo de, la escuela, los alumnos de clase obrera desarrollan un enfoque, una perspectiva y un estilo que refuerza las formas conducentes hacia el trabajo manual.

(Las relaciones sociales de la educación replican y reproducen las relaciones sociales del campo de producción).

Consideramos, en este punto, que las totalidades estructuradas “de las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de la educación” no están en correspondencia directa. Las relaciones entre la estructura económica y la estructura educativa no son idénticas, “sino necesariamente desiguales y desplazadas” (Hall, 1977). Las relaciones, tal como las presenta Bowles y Gintis, no expresan las contradicciones intrínsecas a la articulación entre el campo de producción y el contexto de reproducción (Bernstein 1977; Carnoy 1982; Dale 1982; Hall 1977). Así, las relaciones entre la educación y la producción pueden crear contradicciones y discrepancias con referencia a:

- “a) Las relaciones entre la distribución de las categorías que la educación crea y la distribución de las categorías del modo de producción;
- b) Las relaciones *entre las categorías* que la educación crea y las relaciones entre las categorías, requeridas por el modo de producción.
- c) La realización de las categorías de la educación (habilidades y disposiciones) y la realización esperada de las categorías del modo de producción” (Bernstein, 1977: 1986).

Es posible distinguir algunas *formas de determinación* en las relaciones entre el campo de producción y el contexto de reproducción. Así, el campo de producción puede establecer demandas selectivas en el contexto de reproducción. Sin embargo, la determinación del contexto de reproducción por las demandas del campo de producción no significa que el contexto de reproducción sea necesariamente funcional al campo de producción. En otras palabras, el que el contexto de reproducción, reproduzca las *categorías* y las *relaciones sociales* relevantes al campo de producción no significa, que el contexto educativo sus categorías y prácticas trabajen en una forma óptima para reproducirlas.

Cuál es el papel del estado en las relaciones entre el campo de producción y el contexto de reproducción? El estado actúa selectivamente en las demandas del campo de producción, es decir, transforma las demandas del campo de producción en propuestas técnicas y políticas que pueden determinar cambios específicos o variaciones tanto en el contexto de producción como en el de reproducción. A través de esto, el estado intenta controlar lo que se denomina “relaciones *sistémicas* entre la educación y la producción

Aún más, parece que hemos estado analizando estas relaciones como si el Discurso Pedagógico fuera dependiente de la división social del trabajo y las relaciones sociales de producción y de control simbólico a través de los ajustes del discurso pedagógico a las presiones externas de sus relaciones sistémicas. Collins (1971; 1974) destaca que a través de la especialización de sus calificaciones (credencialismo) la educación juega un papel activo en las relaciones sistémicas en vez de estar subordinada a ellas.

El modelo presupone dos relaciones entre el estado y el campo de *producción* las cuales incluyen tanto la producción como la *reproducción* del Discurso Pedagógico. En el primer caso, (la producción de discurso) el estado puede orientar las prácticas dentro del campo intelectual a través de la financiación de la investigación. En el segundo caso, (reproducción del discurso) el estado puede intervenir para reducir, extender o modificar el conjunto de discursos que van a reproducirse, cambiar sus enfoques (académico o

vocacional), modificar la ubicación del Discurso Pedagógico extendiendo sus bases para incluir el lugar de trabajo, y extender la penetración del Discurso Pedagógico tanto espacial como temporalmente en el ciclo de nuestra vida. El significado de estas estrategias de intervención depende de los principios dominantes y de la ubicación, condiciones y grado de relativa autonomía acordada a los diferentes niveles del sistema educativo.

Si miramos las relaciones sistémicas con referencia a las habilidades especializadas entonces es dudosa la correspondencia estrecha entre los contenidos del Discurso Pedagógico, la forma de su reproducción a nivel de la escuela y los requisitos de los campos de producción y control simbólico. En verdad, es la relativa ausencia de esta correspondencia la razón para la intervención del estado moderno en las relaciones sistémicas. Si miramos el papel del Discurso Pedagógico en la constitución de una forma de conciencia y relaciones sociales apropiadas a la producción, entonces, es asunto de interés ver para quiénes, en qué grado, dónde, y cómo esto sucede en las relaciones complejas entre la familia y la escuela. Puede existir un argumento más fuerte para la reproducción del patriarcado a través de las prácticas regulativas e instrumentales de la escuela. Muchos de los problemas inherentes a la teoría de la correspondencia tanto en su variedad dependiente o independiente surgen porque el Discurso Pedagógico en sí mismo no deviene una categoría para el análisis sino que es una categoría que se da por supuesta en la producción reproducción del orden social dominante. Esperamos con el modelo que desarrollaremos contribuir a los términos de este debate.

La Posición del Contexto de Reproducción dentro del Campo de Control Simbólico

Examinaremos ahora, brevemente, la posición del contexto de reproducción en el campo de control simbólico.

La cuestión básica aquí es cómo el contexto reproducción del sistema educativo constituye un contexto de selección, legitimación y reproducción del orden regulativo dominante y de sus prácticas relevantes para el mantenimiento de los principios dominantes dentro de una sociedad específica. Empezaremos dando una definición de control simbólico. En un sentido general, por control simbólico Bernstein comprende “las reglas prácticas y agencias que regulan la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de la conciencia por medios simbólicos (principios de comunicación) a través de los cuales una distribución dada del poder y las categorías culturales dominantes se ilegitimizan, mantienen, desarrollan y cambian”.

Esta definición presupone que el proceso de reproducción del orden regulativo dominante junto con sus conflictos internos, se realiza a través del control sobre la selección e institucionalización de modalidades específicas de control simbólico que toman la forma de *prácticas regulativas*. Esto último presupone la existencia de una categoría discursiva especializada, el Discurso Regulatorio, cuya forma constituye el mecanismo de regulación y de legitimación de las modalidades de control simbólico. Intrínsecas a estas modalidades están “las que regulan lo que cuenta como orden legítimo dentro de, y entre transmisores, adquirientes, y contextos”.

Todo el campo de control simbólico en las sociedades modernas presupone un complejo de agencias, agentes, discursos y prácticas que están en última instancia sujetos a los principios dominantes intrínsecos en el Discurso Regulatorio general. Sin embargo, algunas agencias, algunos agentes, discursos y prácticas están más directa y explícitamente sujetos que otros. Qué agencias, agentes, discursos y prácticas están

sujetos depende de los principios dominantes que definen tanto su grado de dependencia del estado como la ubicación, condiciones y grado de su autonomía.

Así, podemos caracterizar el control simbólico como el conjunto de formas especializadas y dominantes de comunicación que constituyen los medios legítimos (no necesariamente efectivos) de producción y reproducción cultural. Estas formas especializadas y dominantes de comunicación constituyen un discurso regulativo el cual es el dispositivo legitimador para la selección e institucionalización de las diversas modalidades de control simbólico. La educación, hoy, es un mecanismo crucial del estado para la *sistemática*, producción, reproducción, distribución y cambio de formas de conciencia a través del discurso. Al mismo tiempo, sus discursos, a menudo, dan acceso a las posiciones dominantes de las diversas agencias de control simbólico.

Debemos destacar que solamente hemos dicho que la educación es un mecanismo crucial del estado por medio del cual sus principios dominantes pueden traducirse en microprácticas, a nivel de la escuela, ya sea como límite de sus prácticas o, como definición de las mismas. Así, todo, lo que se selecciona no es necesariamente transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca o ninguna relación o una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los transmisores.

La educación puede entenderse como una agencia del estado que está incorporada en una red de relaciones directas o indirectas que ligan la familia y la educación al estado; por ejemplo, las agencias médicas, sociales, de custodia y religiosas, las cuales pueden denominarse agencias de reparación, de soporte y de reubicación. Los discursos de estas agencias a menudo se obtienen directamente de la educación mientras que sus agentes practicantes están directa e indirectamente ligados a las agencias de estado. Existe una interrelación compleja entre los discursos de estas agencias, la educación y el estado. El grado en el cual existe más diferenciación que integración, más control local que control central, más autonomía que dependencia, afecta los poderes, posiciones y prácticas de estas agencias ligadas al estado, dentro del campo de control simbólico. Dentro de estas agencias (reparación, soporte y reubicación) es posible encontrar una práctica instruccional dominante y prácticas regulativas implícitas.

Existe un conjunto adicional de agencias, discursos y prácticas que ejemplifican una doble relación diferente con la educación. En primer lugar, encontramos que los medios masivos y especializados y las agencias deportivas son, de manera creciente, un producto del Discurso Pedagógico y, en consecuencia, este último ubica, indirectamente, las prácticas familiares y las prácticas culturales de la juventud. En segundo lugar, el Discurso Pedagógico escolar, puede muy bien, orientar, incorporar, recontextualizar e, incluso, defenderse a sí mismo contra los medios de comunicación, que ha ayudado a crear, para preservar su propio orden.

En esta sección nos hemos referido, solamente, en términos muy generales a aquellas agencias del campo de control simbólico que están más directamente relacionadas con el contexto de reproducción de la educación.

Sobre la Recontextualización

Ofreceremos aquí un modelo más elaborado de Bernstein, sobre el proceso de recontextualización el cual da lugar a espacios para el desarrollo de campos de recontextualización distintos a aquellos del estado. Hemos descrito ya el complejo de

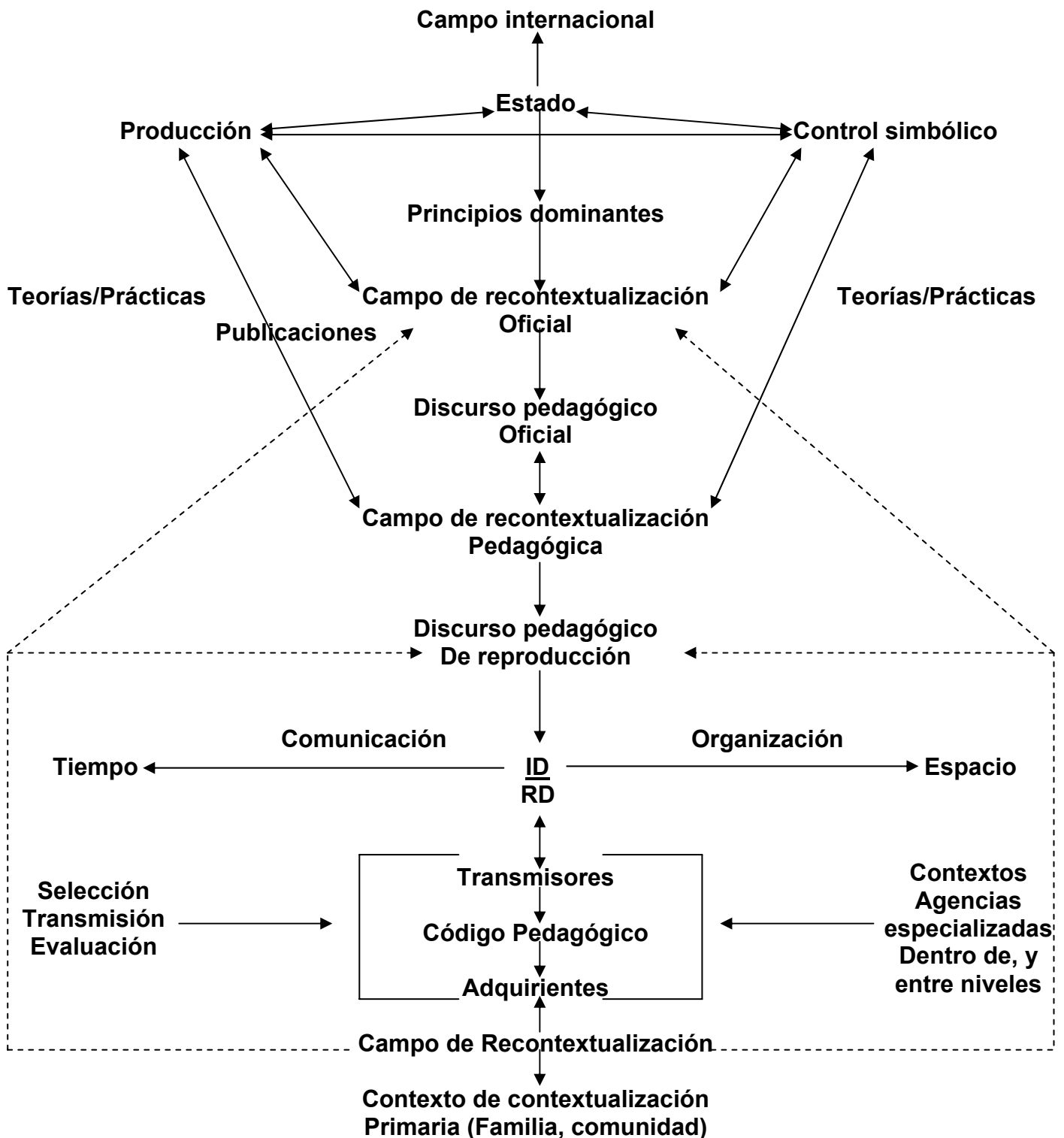
campos y sus relaciones sociales que crean “la arena” de los principios dominantes de la sociedad. En este modelo hemos incluido el campo internacional, porque las posiciones políticas, así como las posiciones pedagógicas de este campo tienen consecuencias cruciales, tanto para los principios dominantes como para el campo de recontextualización oficial de las sociedades en desarrollo.

Distinguimos en el modelo dos campos de recontextualización: un Campo de Recontextualización Oficial (CRO) el cual es regulado directamente por el estado, políticamente, a través de la legislación, y administrativamente, a través de sus servicios civiles. Es necesario agregar, aquí, que puede haber más de un Ministerio activo en el campo de recontextualización oficial (contemporáneamente en el Reino Unido, debemos anotar el Departamento de Empleo). El C.R.O. puede incorporar de manera selectiva cuerpos especializados de agentes y agencias externos a él lo cual, a su vez, altera la posición de estos agentes-agencias en su propio campo. Usaremos un término de Campo de Recontextualización Pedagógica para describir los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción pedagógica. El Campo de Recontextualización Pedagógica puede componerse de los departamentos de educación, facultades de educación, escuelas, (mientras que el estado proporciona agentes activos en este campo) junto con medios especializados, revistas, semanarios, y secciones para el mundo de la publicidad. Puede ser importante distinguir las agencias de educación que dentro de amplios límites pueden determinar su propia recontextualización independientemente del estado (sectores privados de la educación) y agencias que aunque financiadas por el estado tienen un control amplio sobre su propia recontextualización.

Ambos campos de recontextualización (el C.R.O. y el C.R.P.) son afectados por los campos de producción y de control simbólico*. Existe una doble relación entre la recontextualización pedagógica y estos dos campos:

* Debe recordarse que la educación es una agencia crucial entre las agencias especializadas del campo de control simbólico, y que sus producciones (teorías, prácticas y discursos) se crean y circulan de manera selectiva.

**CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y CODIGO PEDAGOGICO:
UN MODELO***



* La Educación tanto en su reproducción como en su producción es la agencia fundamental dentro del campo de control simbólico.

1. Las teorías o prácticas que operan dentro de estos campos ejercen una influencia sobre los discursos que van a ser recontextualizados.
2. Los requisitos de entrenamiento (capacitación) del personal presente y futuro (especialmente de los agentes del campo de control simbólico) son de gran influencia.

El Discurso Pedagógico de reproducción se constituye, entonces, por medio de un complejo conjunto de relaciones entre campos y de posiciones dentro de los campos. Como consecuencia (y dependiendo de la relativa autonomía, y de las especializaciones dentro del C.R.P.) los principios y prácticas que dominan el C.R.O. pueden, muy bien, atenuarse mediante el proceso de su distribución, circulación y reproducción. El discurso pedagógico de reproducción en las escuelas del estado se compone de Dis*

DR
que regulan agrupamientos especializados o comunes (currículos) y unidades (materias, cursos) selectivamente ordenados tanto con referencia al tiempo (edad, género, "habilidad") como al espacio (agencias dentro de, y entre, niveles del sistema educativo).

Sin embargo, lo que se reproduce en las escuelas puede estar mediado por el campo de recontextualización establecido entre la escuela y el contexto cultural primario del alumno (familia-comunidad). La escuela puede incluir como parte de sus prácticas discursos recontextualizados de las relaciones del alumno con la familia, la comunidad y los grupos de amigos (pares) para efectos de control social, con el objeto de hacer más efectivo su propio discurso regulativo. Es muy posible que la familia o la comunidad puedan ejercer su propia influencia sobre el campo de recontextualización de la escuela y de esta forma afectar las prácticas de esta última.

El modelo permite una considerable dinámica en la producción, distribución, reproducción y cambio del Discurso Pedagógico.

- a) Los principios dominantes se refieren más a una arena de conflicto, que a un conjunto de relaciones estables.
- b) Existe una fuente potencial o real de conflicto, inercia, y resistencia, entre los rasgos políticos y los rasgos administrativos del C.R.O.
- c) Existe una fuente potencial o real de conflictos, inercia y resistencia entre las posiciones del C.R.P. y *entre éste* y el C.R.O.
- d) El contexto cultural primario de los alumnos, mediado a través de la familia y la comunidad puede afectar los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.

Por lo tanto, es un asunto de considerable interés saber dónde, cuándo y porqué la circulación de principios y prácticas realizados en el discurso pedagógico se innova desde abajo o es impuesta.

A partir de esta breve descripción de los niveles del modelo y de sus interrelaciones, es posible observar las complejas relaciones entre el poder, la ideología y el Discurso Pedagógico de Reproducción. La descripción también muestra que el Discurso Pedagógico es un discurso recontextualizado. Finalmente, nos muestra la complejidad del

* Dis = Discursos instruccionales.
DR = Discurso regulativo.

proceso entre el movimiento inicial (circulación) de un discurso/texto y el efecto de ese discurso/texto sobre la conciencia del adquirente.

III. DESARROLLO DEL MODELO (Segunda parte)

Estructura del Contexto de Reproducción

Si examinamos la estructura del contexto de reproducción, podemos observar que éste está constituido por categorías (agentes, discursos, sitios y prácticas). Las categorías constituyen una expresión de la división social del trabajo, y las prácticas son una expresión de las relaciones sociales de la comunicación. En este sentido, podemos decir que el principio de la división social del trabajo crea la estructura del contexto de reproducción y que las relaciones sociales crean las formas de comunicación dentro de este contexto. Examinemos, en más detalle, este punto de vista.

1. La división social del trabajo pedagógico¹ del contexto de reproducción se realiza en la distribución de categorías sean estas agentes, discursos o sitios organizativos.

A nivel de la escuela, la división social del trabajo constituye su estructura posicional. Esto último se refiere a las relaciones entre las categorías fundamentales de la escuela (Bernstein 1977; 117). Los maestros y los alumnos pueden agruparse de acuerdo con su función; los alumnos pueden agruparse de acuerdo con rasgos tales como edad, género, habilidad, etc. Además, existe una división social del trabajo de los discursos. En la misma forma, podemos considerar que hay una división social del trabajo del espacio pedagógico en sitios de reproducción².

Así, la división social del trabajo del contexto de reproducción puede considerarse compuesta por maestros, alumnos, discursos (instruccional y regulativo) y por sitios específicos.

División social del trabajo del Contexto de Reproducción	
Categorías	Rasgos de clasificación
Transmisores	— Función
Adquirientes	— Edad, Género, Habilidad, clase social.
Discursos	— Función (Medios u objeto de reproducción.)
Sitios	— Jerarquía y función.

Usaremos el *principio de clasificación* para referirnos a las *relaciones entre las categorías* de la división social del trabajo, sean estos maestros, alumnos, discursos o sitios de reproducción.

2. Si examinamos este contexto en términos de las relaciones sociales generadas y realizadas, encontramos que la realización de las categorías de agentes se constituyen en las prácticas pedagógicas. La práctica pedagógica desde esta perspectiva,

¹ El término fue, por primera vez, usado en *The evolution of Educational Thought in France* (1977).

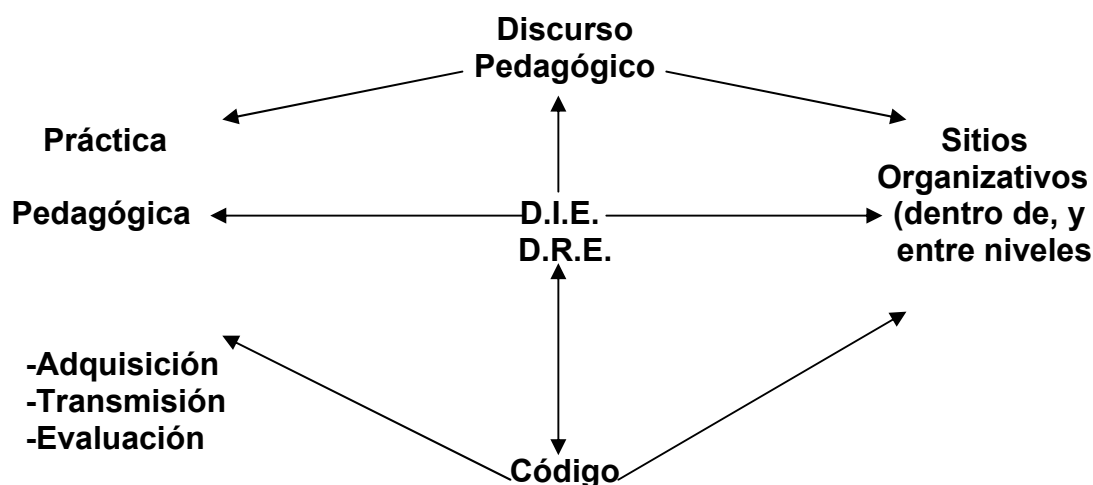
² Los sitios de reproducción podrían igualarse a lo que Delamont (1976) llama "escenarios físicos" aunque en un sentido más amplio; un área social de reproducción caracterizada por un conjunto específico de rasgos, prácticas y estructuras. Por ejemplo, la escuela, el hogar. En Delamont el escenario físico se refiere a las relaciones físicas dentro y entre los salones.

constituye las relaciones sociales fundamentales de reproducción de mensajes específicos. La práctica pedagógica se refiere a la relación social entre transmisores y adquirientes y a la forma en la cual un contenido específico se transmite y se evalúa. Estas relaciones sociales producen lo que se denomina “la forma de la comunicación”. Las formas de comunicación dentro de los niveles diferentes del contexto de reproducción son una función de la estructura del contexto, es decir, de su división social del trabajo.

Usaremos el concepto de *enmarcación* para referirnos “al principio regulador de las prácticas comunicativas dentro de las relaciones sociales de la reproducción de recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes” (Bernstein 1981). Este concepto también se refiere al principio que regula la comunicación entre contextos, por ejemplo entre la escuela y el hogar³.

Usaremos el concepto contexto de reproducción para referirnos a las interrelaciones entre agentes, discursos (instruccional y regulativo), prácticas y sitios articulados en la reproducción de formas especializadas del Discurso Pedagógico. El propósito del análisis del contexto de reproducción es explorar el carácter de las categorías, prácticas y sitios involucrados en la transmisión/adquisición de significados seleccionados fundamentales para la producción de modalidades específicas de conciencia pedagógica. El siguiente diagrama presenta un conjunto *provisional* de relaciones entre categorías, prácticas y espacios que constituyen el contexto de reproducción. Somos conscientes que no todas las relaciones que estudiaremos en las siguientes secciones están presentadas aquí. Otros diagramas serán esbozados en el curso de la exposición para mostrar el sistema de relaciones no se encuentran en esta figura parcial.

CONTEXTO DE REPRODUCCION



DI = Discursos instruccionales
DR = Discurso regulativo.

³ Las relaciones entre los transmisores y adquirientes han sido objeto de una amplia literatura. Entre todos los estudios encontramos a Flanders (1970) cuyas categorías han sido sintetizadas por Delamont (1976); Young and Beardsley (1968); Woods (1979); Edwards (1980); Hargreaves (1975); Hargreaves et. al (1976). La mayoría de estos estudios varían —dentro— de la perspectiva interaccionista. En nuestro análisis, el proceso interaccional es solamente parte del proceso general de reproducción cultural (y económica).

D.I.E. = Discurso instruccional específico

D.R.E. = Discurso regulativo específico.

El diagrama es una forma de expresar las relaciones de determinación (restricciones y contradicciones) entre la categoría reguladora fundamental, el Discurso Pedagógico, que se compone del discurso regulativo e instruccional específico, y de las prácticas y sitios en los cuales está ubicado. En términos generales, el Discurso Pedagógico constituye el medio de reproducción de *competencias especializadas* relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades (DIE) y el medio de reproducción de un orden legítimo (DRE).

El Discurso Pedagógico

La intención en esta sección es desarrollar la noción de Discurso Pedagógico el cual constituye el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa. Es importante considerar cómo está estructurado el Discurso Pedagógico y cómo se convierte en una categoría estructurante y subyacente al contexto de reproducción.

Hemos dicho en secciones previas que el discurso puede formularse como una categoría constituida y constituyente. El discurso puede ser constituido por otros discursos y también puede ser el medio y la fuente de producción de nuevos discursos. En este sentido, cada discurso “da pie a cierta organización de conceptos, al agrupamiento de objetos, a ciertos tipos de enunciación, los cuales forman de acuerdo al grado de coherencia, rigor y estabilidad, temas y teorías”⁴.

Los objetos, conceptos, reglas y teorías que constituirían el Discurso Pedagógico, no tienen el mismo régimen de formación ni necesariamente pertenecen al mismo discurso. Esta es la razón para decir que el proceso de la constitución del Discurso Pedagógico es muy compleja. Esta presupone un conjunto de posiciones de poder y relaciones sociales reguladas por lo que podemos llamar la “división social de trabajo para la producción del discurso”.

Un Modelo Sencillo para la Producción del Discurso Pedagógico

Cuando se considera la constitución del Discurso Pedagógico debe tenerse en cuenta la existencia de un complejo conjunto de relaciones entre diferentes campos y contextos. En primer lugar debemos considerar la existencia de una variedad de discursos teóricos que pertenecen a diferentes campos, cuyos conceptos y teorías integran un cuerpo de conocimientos, que constituyen las fuentes para la formación del Discurso Pedagógico. Estos discursos que pertenecen a diferentes campos, estructuran lo que se denomina “el contexto primario de la producción de discursos”⁵. Es necesario distinguir dentro de este contexto la selección de discursos que van a reproducirse y la selección de las teorías de su transmisión.

Restringiremos el campo de producción del discurso a dos tipos de discursos, disciplinas especializadas y sus subdisciplinas, las cuales pueden ser ampliamente agrupadas bajo las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. En segundo lugar, podemos distinguir dentro de este campo regiones discursivas que son

⁴ Véase Foucault (1972).

⁵ El proceso de la producción del discurso ha sido llamado por Bernstein *contextualización primaria*.

dominios especializados que involucran una práctica de recontextualización y un enfoque práctico específico de las disciplinas hasta llegar a convertirse en regiones autónomas como, por ejemplo, la arquitectura, la medicina, la ingeniería. Las regiones son, claramente, la interfase entre los campos de producción del discurso y los diversos campos de práctica. El Discurso Pedagógico, desde este punto de vista, es similar a una región ya que selecciona no solamente del campo total de producción del discurso *sino también del campo de las prácticas*.

No podemos llamar al Discurso Pedagógico una región especializada porque en sí mismo es un medio para la producción y reproducción de regiones y disciplinas.

Es en el campo intelectual de la educación que la producción contemporánea del Discurso Pedagógico se ha vuelto más especializada. Esto ha creado nuevas formas de relación entre el campo intelectual de la educación y otros campos y regiones.

Podemos distinguir inicialmente dos procesos de recontextualización, el primero selecciona los discursos del campo de producción discursiva para formar el “qué” y el “cómo” del Discurso Pedagógico. Este proceso crea lo que hemos llamado el campo intelectual de la educación. El segundo proceso de recontextualización ocurre cuando las teorías y conceptos creados dentro del campo intelectual de la educación son ubicados ideológicamente de acuerdo con las demandas de socialización legítima, en el contexto escolar.

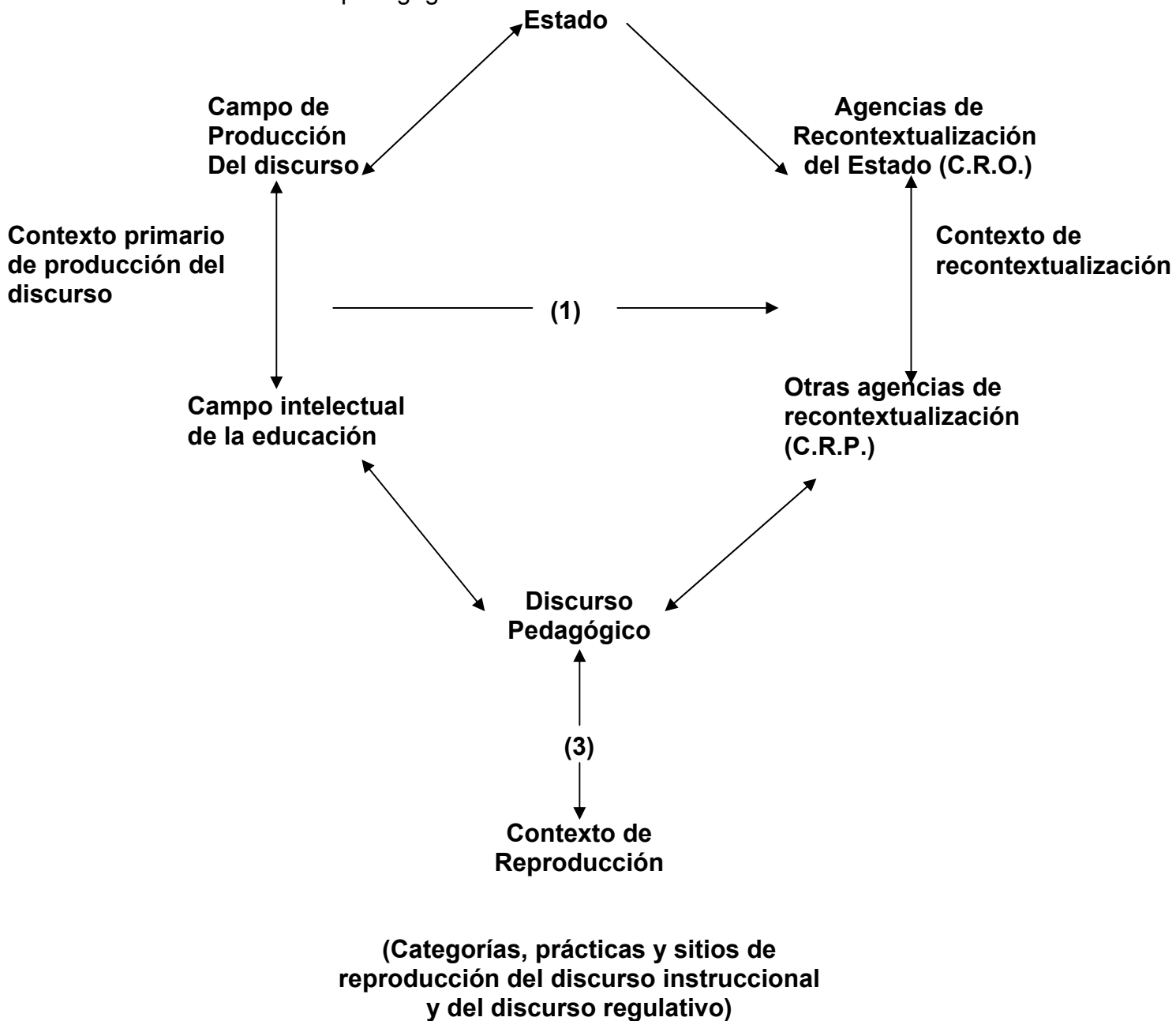
El proceso de recontextualización está regulado por un conjunto diverso de agencias, agentes y prácticas. (Véase nota sobre la recontextualización) y puede en ciertos períodos y bajo ciertas condiciones restringirse a las *agencias de recontextualización del estado*⁶ cuya función básica es controlar lo que pueda entrar en el contexto de reproducción. Estas son agencias específicas que constituyen la burocracia pedagógica del estado responsable de la apropiación de las posiciones teóricas y metodológicas específicas para la legitimización de una teoría pedagógica.

El contexto de reproducción y sus diversos niveles pueden constituirse en una fuente de producción de nuevos conceptos y teorías pedagógicas los cuales pueden enriquecer y aun transformar el discurso pedagógico⁷. Tal transformación depende de si existe un espacio disponible para tal posibilidad o si puede crearse un espacio. Hay buenas razones para creer que es más probable que tal espacio pueda crearse allí donde existen problemas de control de los adquirientes. El problema no es solamente el de la creación de un espacio, sino también, un problema de relaciones de poder entre recontextualizadores y reproductores, y la comunidad diversa de intereses a los cuales la escuela está sirviendo. Una ilustración de la creación de un espacio pueden encontrarse en la educación multicultural antirracista y anti-sexista del Reino Unido y en los Estados Unidos.

⁶ No es posible, por razones de espacio, elaborar una mayor discusión de la historia, de desarrollo y dinámica de los campos y subcampos del contexto de recontextualización. En el Reino Unido es posible ver el trabajo de recontextualización a nivel del Estado a través de la selección de miembros de los diversos comités asesores en la educación, de sus diferentes informes y de lo que se acepta e implementa, la publicación a través del Consejo de Escuelas (Schools council) y las publicaciones de informes de los inspectores de las escuelas. Recientemente tenemos los reportes, las guías, los currículos de la “Man Power Service Commission”. Esto no es una catalogación exhaustiva pero nos da una ilustración de dónde pueden encontrarse las teorías y prácticas de recontextualización.

⁷ sin embargo, la escuela juega un papel más crítico en la reproducción, que en la producción del discurso.

El siguiente diagrama esquemático intenta mostrar los movimientos en el modo de constitución del discurso pedagógico.



El diagrama ilustra las relaciones entre los campos y contextos en la constitución del Discurso Pedagógico. El campo de recontextualización oficial reproduce las relaciones de poder básicas entre las diferentes agencias comprometidas en la recontextualización del Discurso Pedagógico. Esto es, el estado actúa directa o indirectamente en los campos de los dos contextos (producción y recontextualización), primero, legitimando proyectos de investigación específicos o suministrando fondos para investigación educativa al campo intelectual de la educación y, segundo, creando su propio campo de recontextualización con sus agencias pedagógicas responsables de la regulación del *qué* y el *cómo* y el *orden* legítimo que debe ser reproducido en el contexto de reproducción.

“Es el campo de recontextualización el que genera las posiciones y oposiciones de la teoría, investigación y práctica pedagógicas”. En el esquema anterior (1) expresa las

transformaciones de los productos discursivos del contexto primario de producción por las agencias de recontextualización. Estas agencias integran lo que es recontextualizado (desubicado y reubicado) en un conjunto total de regulaciones o textos oficiales a los cuales podemos asignar el nombre de prácticas de recontextualización oficial. La posición (2) expresa la dependencia del Discurso Pedagógico de las agencias de recontextualización que constituyen el C.R.O. y el C.R.P. e indica que el Discurso Pedagógico como un discurso recontextualizado y recontextualizante está limitado por las relaciones entre el C.R.O. y el C.R.P. y sus respectivas agencias. La posición (3) expresa las relaciones entre el Discurso Pedagógico y el contexto de reproducción.

El Discurso Pedagógico, entonces, se constituye como un producto institucionalizado que involucra la existencia de, y las relaciones entre diferentes contextos, campos y reglas específicas de transformación (reglas de recontextualización) de conceptos y teorías para la constitución de objetos específicos y la regulación de prácticas específicas. En otras palabras el Discurso Pedagógico podría constituirse como una región práctico/discursiva, la cual institucionaliza, límites, reglas específicas y principios (principios regulativos e instruccionales).

Los conceptos fundamentales, principios y regulaciones del Discurso Pedagógico son transformados y colocados ideológicamente mediante las prácticas de recontextualización a partir de un complejo de discursos/prácticas, pertenezcan estas o no al campo intelectual de la educación⁸.

Una definición general de las reglas de transformación (reglas recontextualizantes) ha sido ofrecida por Bernstein (1982).

Hasta aquí hemos considerado el Discurso Pedagógico como un objeto, un producto específico que estaría constituido por objetos, conceptos, teorías que integrarían sus propias reglas y principios reguladores. Las fuentes *posibles* de formación del Discurso Pedagógico integrarían tres contextos diferentes con sus agentes respectivos, agencias, prácticas y condiciones. En algún grado, hemos tenido que ver, exclusivamente, con las condiciones de su producción como un discurso oficial especializado.

Desde un punto de vista diferente podemos considerar el Discurso Pedagógico como un medio de reproducción, con una gramática o categoría constituyente, como un dispositivo recontextualizador y regulador. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico se plantea como un recurso discursivo a través del cual la producción/reproducción de un orden (interno y externo al individuo) y la constitución de competencias especializadas se hace posible.

Es posible definir el discurso pedagógico como “las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos”. En este sentido el Discurso Pedagógico no sería un repertorio de contenidos (conceptos, teorías o conjunto de enunciados, conjunto de presentaciones) sino una gramática de producción de nuevos textos para su distribución, reproducción en el contexto de reproducción. Esta gramática de producción de “textos pedagógicos”⁹

⁸ Existe una interesante circularidad entre el desarrollo de una sociedad pedagogizada y el de discursos y prácticas sujetos a recontextualización.

⁹ Desde este punto de vista, cualquier texto pedagógico puede considerarse como una integración selectiva, articulación y contextualización de pedagogemas. El pedagogema es la unidad mínima susceptible de evaluación. Esto da origen en los términos de Halliday a niveles de realización de una gramática sistemática, es decir, Discurso Pedagógico, —texto pedagógico— pedagogema.

integraría principios y reglas específicos. Sería necesario separar las reglas que regulan la producción de textos pedagógicos de las reglas y principios que regulan su distribución, reproducción y ubicación en el contexto de reproducción. El Discurso Pedagógico (DP) crea el sistema de relaciones entre un texto pedagógico dado y las condiciones sociales para su reproducción. Las condiciones sociales para la reproducción de textos pedagógicos legítimos (y de las relaciones de poder y control incorporadas en su estructura) se constituyen mediante la conjunción de dos discursos especializados en los cuales el Discurso Pedagógico está incluido: el Discurso Instruccional y el Discurso Regulatorio.

Estos discursos integran las reglas que regulan las relaciones entre las competencias y el orden que debe mantenerse en los procesos de reproducción de textos específicos a través de prácticas pedagógicas específicas.

Intentaremos ahora una definición integrada del Discurso Pedagógico. El Discurso Pedagógico podría considerarse como la articulación de diferentes sistemas de objetos, conceptos, teorías, bajo dos modalidades de discurso, *Instruccional* y *Regulatorio*. Estos discursos incluidos generan los principios y reglas que regulan la producción de "Competencias específicas" y lo que cuenta "como orden legítimo dentro de y entre, transmisores, adquirentes, competencias y contextos".

Las Relaciones entre el Discurso Pedagógico y el Contexto de Reproducción

El de contexto reproducción puede considerarse como regulado por un conjunto de reglas institucionalizadas, constituidas como Discurso Pedagógico. Desde esta perspectiva, es posible suponer que la estructura organizativa del contexto de reproducción esta determinada por los presupuestos (conceptos y teorías) y las reglas del Discurso Pedagógico. Sin embargo, las determinaciones entre el Discurso Pedagógico y el contexto de reproducción son recíprocas. Esto significa que *existe una interacción entre el Discurso Pedagógico y el contexto de reproducción*: Cambios en los principios y reglas (y en los conceptos y teorías subyacentes) del Discurso Pedagógico pueden producir cambios en la estructura organizativa y en las prácticas del contexto de reproducción. A su vez, cambios en la estructura organizativa y en las relaciones sociales de este último, pueden producir cambios en los principios y presupuestos del Discurso Pedagógico¹⁰. El rango de variaciones puede ser amplio. El Discurso Pedagógico puede variar los principios que regulan las relaciones sociales de las prácticas pedagógicas profesor-alumno sin cambiar las reglas discursivas de la transmisión; de la misma manera, es posible variar hasta cierto punto los principios que regulan la constitución de las reglas discursivas específicas de las prácticas instruccionales sin cambiar el orden legítimo constituido por las prácticas regulativas.

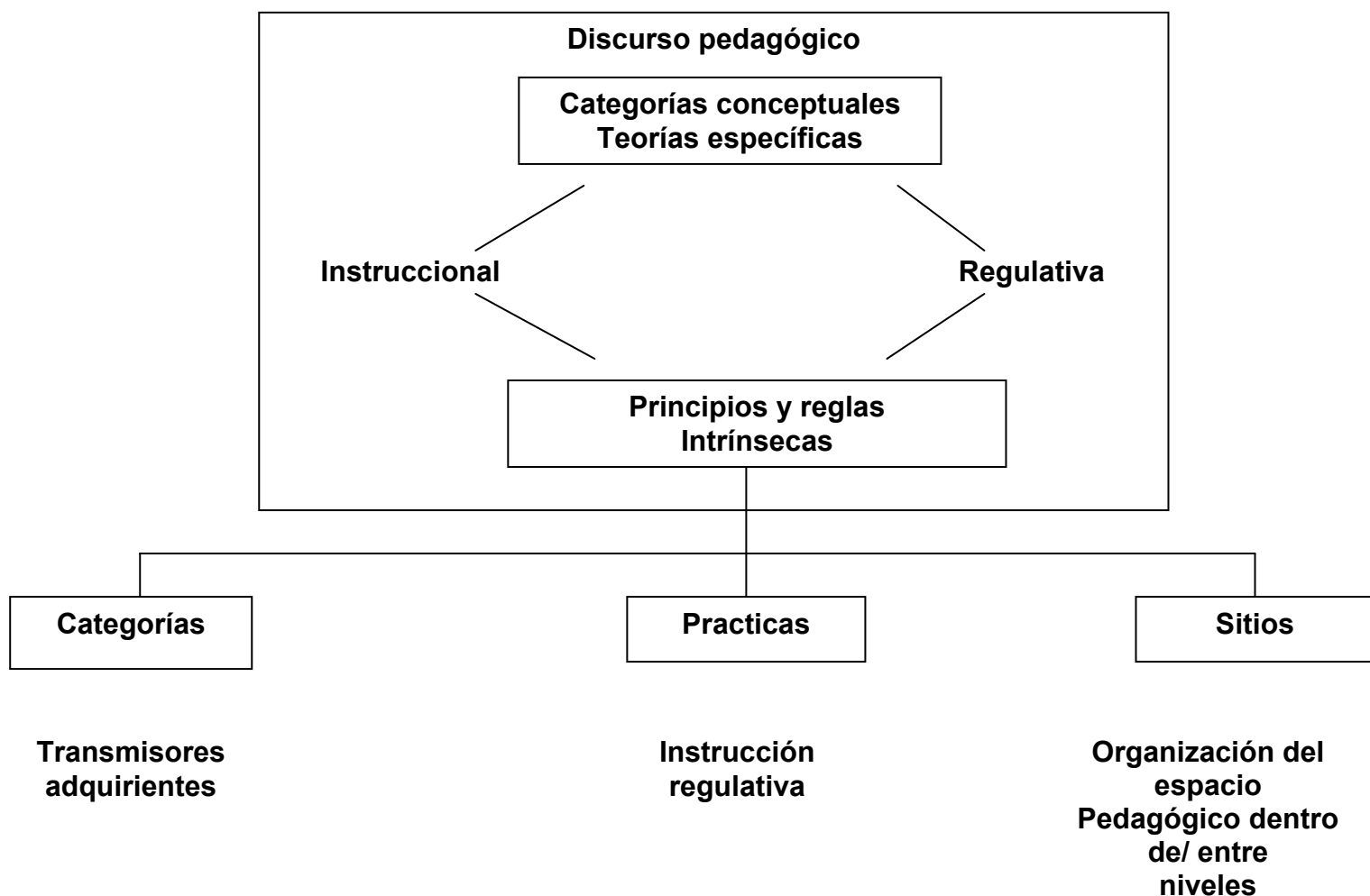
El Discurso Pedagógico constituye categorías especializadas (transmisores y adquirentes con sus propios rasgos específicos) los cuales articulan la estructura social o posicional de la escuela. Igualmente el Discurso Pedagógico regula las prácticas pedagógicas en sitios organizados para la reproducción junto con sus relaciones específicas dentro y entre niveles¹¹. Esto puede esquematizarse de la siguiente manera.

En principio, tal formulación crea un lenguaje para describir y explorar las relaciones entre el Estado y un pedagogema, es decir, una microrealización de macropoderes (Bernstein, Seminarios).

¹⁰ Por ejemplo, cada vez que la edad de egreso de la escuela se aumenta esto va seguido por una crisis en el currículum generada por la inclusión de un nuevo grupo de alumnos que fue previamente excluido.

¹¹ Esto da origen al problema de las relaciones entre el discurso pedagógico y las bases organizativas a través de las cuales se distribuye. La base organizativa que constituye la estructura material para la realización del DP puede restringir o facilitar las posibilidades de un discurso pedagógico dado.

MODO DE REGULACION DEL CONTEXTO DE REPRODUCCION



En un nivel más abstracto, el Discurso Pedagógico institucionaliza los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el *tiempo*, el *espacio* y el *discurso* en el contexto de reproducción. En otras palabras, el Discurso Pedagógico proporciona las bases para:

1. *La Organización de Tiempo*. Aquí el principal interrogante se relaciona con la demarcación temporal de la adquisición y de la transmisión. El Discurso Pedagógico regula, en este caso, el tiempo, estableciendo las normas y principios que regulan las variaciones de lo que puede llamarse "tiempo pedagógico". Cómo el "tiempo" llega a ser "individualizado" o cómo los individuos se homogenizan en el tiempo (progresión temporal de la adquisición/transmisión) depende fundamentalmente de las teorías implícitas o explícitas del Discurso Pedagógico (Véase Roth J.A. 1983).
2. *La Organización del Espacio*. El Discurso Pedagógico regula, demarca y legitima el espacio social de la adquisición (espacio pedagógico), es decir, crea los límites entre lo que puede ser un espacio pedagógico legítimo y lo que no puede ser un espacio pedagógico. Así la constitución de espacios pedagógicos junto con sus límites físicos también conlleva valores símbolos e implica un orden específico. Si el espacio está rigi-

da o flexiblemente clasificado depende de los principios y teorías subyacentes del Discurso Pedagógico¹².

3. *La Recontextualización del Discurso*. "Cualquier experiencia educativa formal conlleva descontextualización y recontextualización". El Discurso Pedagógico se considera, en este caso, un medio de recontextualización del conocimiento (teórico o común). Al actuar selectivamente sobre el conocimiento que debe transmitirse, al abstraerlo de sus condiciones de existencia y al reenfocarlo, el discurso pedagógico reenfoca la experiencia de los alumnos, es decir genera nuevas formas de relación social con, y nuevas posiciones en, el conocimiento. Así la regla fundamental de la gramática del Discurso Pedagógico es el *principio de recontextualización* del tiempo, espacio y discurso a través del cual la cultura de la escuela se produce y reproduce.

Práctica Pedagógica

En las secciones anteriores, se estableció una diferencia entre categorías y prácticas. Se argumentó que la reproducción del Discurso Pedagógico implica la existencia de categorías y de prácticas; que las categorías (transmisores-adquirientes) están constituidas por la división social de trabajo y que las prácticas están constituidas por relaciones sociales. Aquí nos referiremos a las prácticas que regulan las relaciones entre transmisores y adquirientes, las cuales denominaremos prácticas pedagógicas. Bernstein (1981: 20) considera que las relaciones/sociales regulan la forma de práctica pedagógica y controlan los principios de comunicación. El concepto de *enmarcación* se refiere a las variaciones en los principios de comunicación (interaccional y locativo) de las prácticas pedagógicas. *La enmarcación* se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre transmisores y adquirientes.

La práctica pedagógica es el modo de ubicación de los alumnos en unidades específicas de conocimiento constituidas en el *Discurso Instruccional específico*. Esto implica la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción interpretación y, en general, en modos específicos de adquisición de conocimiento, habilidades ligados a la producción de competencias específicas¹³. Las prácticas pedagógicas también implican el modo de ubicar a los alumnos en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, patrones o paradigmas de conducta, carácter y manera. Aquí, es el Discurso Regulatorio el que regula lo que cuenta como orden legítimo. Así, la práctica pedagógica constituye un intento por controlar la transformación de la experiencia de los alumnos dentro de relaciones sociales específicas de transmisión/adquisición¹⁴.

Es importante anotar que la organización del conocimiento, la organización del tiempo y la organización del espacio directa o indirectamente constituyen la experiencia de los alumnos.

De acuerdo con el punto de vista presentado arriba, la práctica pedagógica puede entenderse como la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico, la *práctica instruccional* relacionada con la selección, transmisión y

¹² Ejemplos de tiempos y espacios clasificados débilmente pueden encontrarse en Silberman (1973) sobre la influencia del espacio en la conducta, véase Stebbins (1973).

¹³ La adquisición de competencias específicas (a través de la adquisición de conocimientos y habilidades específicas) corre paralela a la legitimación de incompetencias. Así la transmisión/adquisición del conocimiento específico es fundamentalmente una función divisoria en la escuela.

¹⁴ En términos de Bourdieu la práctica de la escuela se relaciona con la producción de individuos equipados con un sistema de patrones inconscientes que constituyen su cultura. Bourdieu (1967)

evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la *práctica regulativa* incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden, relación e identidad ocupa un lugar esencial en la práctica regulativa.

Fundamental para el análisis de la práctica pedagógica es la distinción entre discurso y práctica. Hemos dicho que el Discurso Pedagógico es una categoría especializada que articula sus propios principios y reglas. Estos principios y reglas constituirían lo que puede llamarse la gramática del discurso. Estos principios y reglas regulan lo que cuenta como práctica legítima¹⁵. La práctica puede considerarse como la forma de realización del discurso y los medios de su reproducción. Cuál es la relación entre Discurso Pedagógico y práctica pedagógica? El análisis de esta relación puede elucidar los modos de determinación esquematizados en el modelo.

Los componentes instruccional y regulativo del Discurso Pedagógico funcionan como categorías determinantes de la práctica pedagógica. En otras palabras, el Discurso Pedagógico fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos. Esto significa que entre todas las formas posibles de práctica pedagógica, el Discurso Pedagógico restringe el rango y el tipo de las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación dentro de un orden legítimo específico.

Esto no implica sin embargo una regulación rígida y mecánica de la práctica pedagógica. Dentro de los límites fijados por la gramática del Discurso Pedagógico existe un rango de variaciones posibles de práctica pedagógica. La regulación discursiva no implica que la práctica pedagógica es necesariamente transformada por el discurso pedagógico. Los cambios en los principios y reglas de la gramática pedagógica no producen necesariamente cambios en las prácticas pedagógicas. Son muchos los ejemplos de reformas educativas en las cuales las relaciones entre el Discurso Pedagógico (nivel de reglas y regulaciones) y las prácticas pedagógicas (nivel de realizaciones en modelos pedagógicos) pueden llevar a contradicciones entre los agentes y agencias de recontextualización y los agentes de reproducción. Esta discrepancia entre lo que la gramática demanda (PD) y lo que se habla (PP) puede dar origen a un cambio en la gramática. Aquí podemos encontrar una fuente de dinámica del Discurso Pedagógico, a partir de las transformaciones en los modelos de práctica pedagógica.

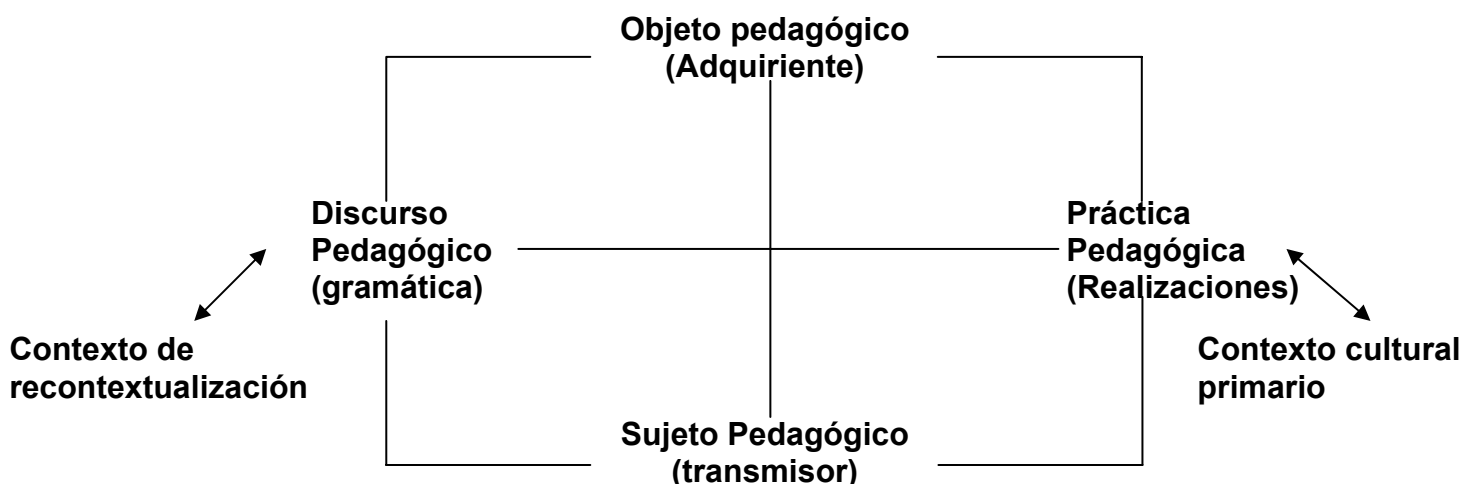
De una manera más específica, la práctica pedagógica presupone la existencia de un orden específico constituido, legitimado y regulado por las reglas y principios del Discurso Regulativo. Sin embargo, este orden que crea, demarca y legitima los principios comunicativos de la práctica pedagógica puede romperse, rechazarse o resistirse en las prácticas pedagógicas. De igual forma, la práctica pedagógica reproduce competencias específicas cuyos rasgos y relaciones son legitimados por el Discurso Instruccional. La reproducción de competencias/incompetencias específicas es relativamente compleja puesto que implica la regulación de transmisión, adquisición y evaluación. La evaluación condensa tanto la *gramática* como sus *realizaciones*. La evaluación es el momento en el cual el poder habla explícitamente. Si la gramática de transmisión intenta imponer homogeneidad sobre la gramática de adquisición la evaluación fija las condiciones, principios y reglas que, apropiando a Foucault, aseguran la distribución de *sujetos* de habla *legítimos* en los diferentes tipos de discursos disponibles a ciertas categorías de sujetos. En otras palabras, la evaluación mientras asegura la reproducción de la clasificación y, a través de esto, la distribución de poder, aparece incluida en la "normalización" u homogeneidad que regula la adquisición.

¹⁵ La voz fija los límites de lo que puede ser un mensaje legítimo. En otros términos, el mensaje es dependiente de la voz.

Podemos ver, cómo, la evaluación puede mantener una distribución dada del poder dentro del rango de variedades y de “igualdades” introducidas por la enmarcación de la transmisión. El dispositivo pedagógico es en esencia un dispositivo acerca de la evaluación: celebra la distribución del poder a través de la demarcación, aislamientos y desubicación de los discursos, y a través de la formalización de la gramática de su reproducción dentro de las limitaciones y exclusiones de una cultura específica de discurso¹⁶.

Desde esta perspectiva es posible decir que la práctica pedagógica surge de las interrelaciones de dos discursos especializados, el instruccional y el regulativo que le fijan sus límites, realizaciones, posibilidades y contextos. Un conjunto complejo de variaciones, cambios y contradicciones puede surgir entre práctica pedagógica y las reglas y principios que la regulan. Estas variaciones y contradicciones tienen sus fuentes en las relaciones entre transmisores y adquirientes, pues estas relaciones generan realizaciones relativamente independientes de los presupuestos, principios, reglas y regulaciones de Discurso Pedagógico.

Las relaciones (contradicciones) entre el Discurso Pedagógico, la práctica pedagógica, el sujeto y el objeto pedagógico puede esquematizarse como sigue:



Debe tenerse en cuenta que el conjunto de posiciones dentro de, y entre, los campos de recontextualización externos a la escuela son una fuente de variación de la realización de los principios de la gramática del Discurso Pedagógico y pueden muy bien generar movimientos para un cambio en la gramática pedagógica misma.

REFERENCIAS

ADLAM, D. *et al.* (1977). “Psychology, Ideology and the Human Subject”. *Ideology and Consciousness*. No. 1. pp. 5-56.

¹⁶ Dos puntos sobre este problema: (1) La evaluación capacita al transmisor mientras que transmite el conocimiento para colocar al alumno en un campo total del Discurso. (2) A través de la evaluación cada individuo recibe su propio status, su propia individualidad y más específicamente su propia voz. La evaluación constituye los límites que caracterizan a un sujeto y le dan “una voz”. Finalmente, como Foucault dice, la evaluación “es el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como efecto y objeto de poder, como efecto y objeto de conocimiento”.

- ALTHUSSER, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses" Costa, B.R. (1972), *Education: Structure and Society*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- APPLE, W.A. (ed.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problemes de Linguistique Generale, Vol. II* Paris: Gaflimard.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control: Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*, London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1981). "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model", *Anglo American Studies*, Vol. 1, No. 1.
- BERNSTEIN, B. (1982). "On the Circulation of Pedagogic Texts". Department of Educational Research, Stockholm Institute of Education.
- BERNSTEIN, B. (1982). "Preface", *Educational Analysis*, Vol. 3, No. 1.
- BERNSTEIN, B., *Seminars*.
- BOURDEAU, P. (1967). "Systems of Education and System of Thought" in Young, M.F.D. (ed.) (1981), *Knowledge and Control*, London: MacMillan.
- BOURDIEU, P. (1977) *Outline of the Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press. (Originally published in French in 1972).
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books Inc.
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1981). "Contradictions and Reproduction in Educational Theory" in Dale, R. et al. (1981), *Schooling and the National Interest*, Barcombe: The Falmer Press.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, London: Oxford University Press.
- BURTON, F. and CARLEN, P. (1979). *Official Discourse*, London: Routledge and Kegan Paul.
- CARNOY, M. (1982). "Education, economy and the State" in Apple, M. (ed.) (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- COLLINS, R. (1971). "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, Vol. 36 (December), pp. 1002-1019.
- COLLINS, R. (1974). "Where are Educational Requirements for Employment Highest". *Sociology of Education*, Vol. 47 (Fall): pp. 419-442.

- COWARD, R. and ELLIS, J. (1977). *Language and Materialism: Developments in Semiology and the Theory of the Subject*, London: Routledge and Kegan Paul.
- DALE, R. (1982). "Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions" in Apple, M. (ed.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- DELAMONT, S. (1976). *Interaction in the Classroom*, London: Methuen.
- DONZELOT, J. (1980). *The Policing of Families*, London: Hutchinson.
- DORE, R. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*.
- DREYFUS, H.L. and RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Brighton: The Harvester Press Ltd.
- DURKHEIM, E. (1977). *The evolution of Educational Thought*, London: Routledge and Kegan Paul. (Originally published in French in 1938).
- EDWARDS, A. (1980). "Patterns of Power and Authority in Classroom Talk", in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, London: Croom Helm.
- FLANDERS, N.A. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*, New York: Addison Wesley.
- FOUCAULT, M. (1971). "The Order of Discourse" in Young, E. (ed.) (1981) *Untying the Text*, London: Routledge and Kegan Paul.
- FOUCAULT, M. (1971a) "Au delà du bien et du mal", *Actuel*, No. 14.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*, London: Tavistock Publications. (Originally published in French in 1969).
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. (Originally published in French in 1975).
- FOUCAULT, M. (1978). "Politics and the Study of Discourse", *Ideology and Consciousness*, Spring 1978 (3). (Originally published in French in 1968).
- GINTIS, H. (1980). "Communication and Politics: Marxism and the Problem of Liberal Democracy", *Socialist Review*, Vol. 10, pp. 189-232.
- GLUCKMAN, M. (1974). *Structuralist Analysis in Contemporary Social Thought*, London: Routledge and Kegan Paul.
- GORDON, C. (ed.) (1980). *Michel Foucault: power/Knowledge*, Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977, Brighton: The Harvester Press Ltd.
- GOULDNER, A.W. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*, London: Heinemann Educational Books Ltd.
- GOULDNER, A. W. (1976). *The Dialectic of Ideology and Technology: The Origins, Grammar and Future of Ideology*, London: McMillan.

- HALL, S. (1977). "Schooling, State and Society" in Dale, R. *et. al.* (eds.) (1981), *Schooling and the National Interest*, Barcombe: The Falmer Press.
- HAMILTON, D. (1973). "The Integration of Knowledge Practice and Problema", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 5, No. 2, pp. 146-155.
- HARGREAVES, D.H. (1975), *Interpersonal Relations and Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- HARGREAVES, D. H. *et. al.* (1975). *Deviance in Classrooms*, London: Routledge and Kegan Paul.
- HARRIS, Z. (1952). "Discourse Analysis", *Language*, No. 28, pp. 1-30.
- LEMERT, C. and GILLAN, G. (1982). *Michel Foucault: Social Theory and Transgression*, New York: Colombia University Press.
- MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux methodes de l'Analyse do Discours*, Paris: Hachette.
- PECHEUX, M. (1975). *Les Verites de la Palice*; Paris: Maspero.
- POULANTZAS, N. (1978). *State, Power and Socialism*, London: NLB.
- ROBEY, D. (ed.) (1973). *Structuralism and Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- ROTH, J.A. (1963). *Timetables: Structuring the Passage of Time in Hospital Treatment and Other Careers*, New York; Bobbs-Merrilly Co.
- SHERIDAN, A. (1980). *Michel Foucault: The Will to Truth*. London: Tavistock Publications.
- SILBERMAN, C.E. (1973). *The Open Classroom Reader*, New York; Vintage Books.
- STEBBINS, R.A. (1976). "Physical Context Influences en Behaviour: The Case of Classroom Disorderliness". *Environment and Behaviour*. Vol. 5, No. 3, pp. 291-314.
- STRASSER, H. and RANDALL, S. (1981). *An Introduction to Theories of Social Change*, London: Routledge and Kegan Paul.
- STUBBS, M. sud DELAMONT, S. (eds.) (1976). *Explorations lo Classroom Observations*, Chichester: Wiley.
- STURROCK, J. (ed.) (1979). *Structuralism and Since: From Levi Strauss to Derrida*, London: Oxford University Press.
- WEEDON, C. *et. al.* (1980). "Theories of Language and Subjectivity" te Hall, S. *et. al.* (eds.), *Culture, Media and Language*, London: Hutchinson.
- WILLIS, P. (1977). *Learning fo Labour: Houw Working Clan Kids Get Working Class Jobs*, Westmead: Saxon House.

WOODS, E. (1977). "Discourse Analysis: The Work of Michel Pecheux", *Ideology and Consciousness*, No. 2, Autumn 1977.

WOODS, P. (1979). *The Divided School*, London: Routledge and Kegan Paul.

YOUNG, T.R. and BEARDSLEY, P. (1968). "The Sociology of Classroom Teaching: A MicroFunctional Analysis", *Journal of Educational Thought*, Vol. 2, No. 3, pp. 175-186.

LA RELACION ENTRE LOS CODIGOS SOCIOLINGUISTICOS Y LOS CODIGOS EDUCATIVOS (1977)*

Quisiera presentar juntas las relaciones más importantes entre los ensayos del Volumen 1 y los presentados en el volumen 3. El bosquejo de la unión fue dado en el artículo titulado "A brief account of the theory of codes" que se publicó en la segunda edición del Volumen 1. Sin embargo, el asunto fue necesariamente limitado ya que no podía esperar que el lector hubiera tenido acceso a los ensayos de este volumen (Vol. 3). La tesis general se compone de dos vertientes ínter-relacionadas:

- 1) Cómo las relaciones de clases regulan la estructura de la comunicación en la familia y por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños.
- 2) Cómo las relaciones de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la escuela, las formas de su transmisión y por lo tanto las formas de su manifestación.

Ahora bien, la segunda tesis a menudo es ignorada por aquellos que evalúan la investigación; sin embargo, el volumen 3, muestra que ha habido una serie de artículos que desde 1964, han intentado el análisis de la educación como una agencia de control simbólico. Existen interacciones cruciales entre la tesis 1 y la tesis 2. La manifestación de los códigos elaborados transmitidos por la familia son a su vez regulados por la forma de su transmisión en la escuela. Los presupuestos de clase de los códigos elaborados se encuentran en la clasificación y enmarcación del conocimiento educativo y en la ideología que dicha clasificación y enmarcamiento expresan.

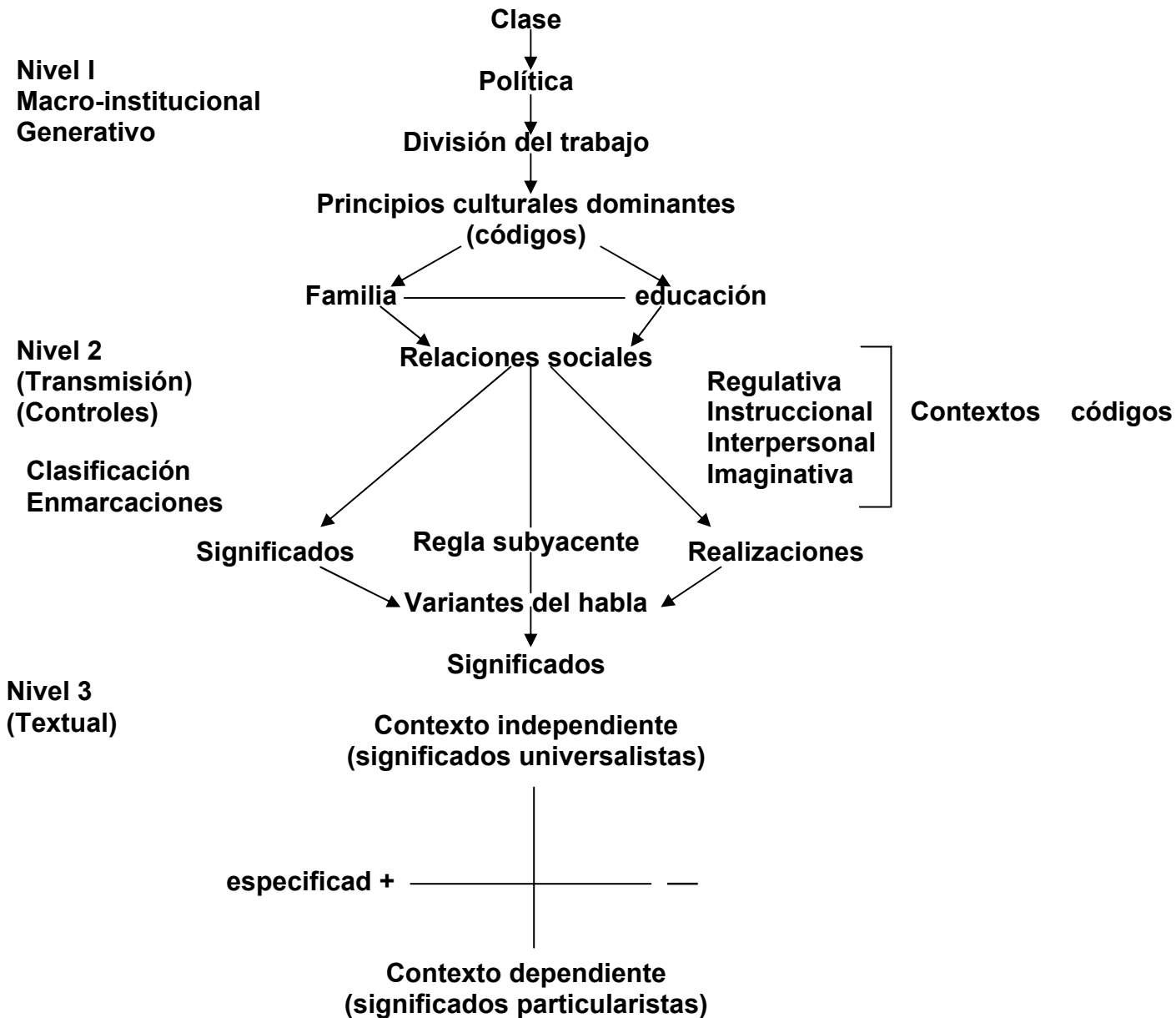
Es conveniente distinguir analíticamente los tres niveles de la tesis general. (Véase figura 1). El nivel 1 se refiere al nivel *macro-institucional*. El nivel 2 se refiere al *nivel de transmisión*, esto es, a cualquier agencia de transmisión, como p.e. la familia, el grupo pre-escolar, la escuela secundaria**. El nivel 3 se refiere al *nivel textual*, y más específicamente a la forma de las relaciones sociales específicas del *nivel 2* y se centra fundamentalmente en la selección de los significados que activan la codificación lingüística. En este nivel, nos preguntamos qué reglas profundas subyacen a la producción del texto***. En el *nivel 2* la unidad mayor de análisis es una *agencia* específica y en el *nivel 3* la unidad mayor de análisis es un texto específico. Así, en principio, podríamos movernos desde los rasgos distintivos de un texto específico (nivel 3) hacia los rasgos distintivos macro-institucionales (nivel 1). Digo "en principio" porque no conozco ninguna teoría que nos capacite para efectuar esta progresión más que en términos extraordinariamente generales: una de las dificultades consiste en que las teorías que son relativamente fuertes en el nivel macro-institucional son muy débiles en el análisis del *proceso* de transmisión mientras que teorías que son muy fuertes en el análisis de este último son muy débiles en el análisis del primero. La teoría de los volúmenes uno y tres se centra en los *principios* que subyacen a los procesos de interiorización y exteriorización, sin embargo el enfoque debe ser tal que las relaciones sociales sobre las cuales este proceso descansa no sean abstraídas de una situación institucional y cultural más amplia. Este problema a menudo se conceptualiza como el problema de las relaciones entre lo

* Este artículo integra un extracto de la introducción al Volumen III y la Nota A del Capítulo 8, Vol. 3. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

** El desarrollo de la tesis produce más tarde un nivel de recontextualización entre el nivel 1 (nivel generativo) y el nivel 3 (nivel de transmisión). Véase Díaz (1983) y Bernstein y Díaz (1984). N.T.

*** El texto para Bernstein es la forma de la relación social hecha visible, material, palpable; el texto es la transformación de prácticas de interacción especializadas. (Véase, "Códigos, Modalidades...", Pág. 6) N.T.

macro y lo mi-cro o entre la macro-sociología y la micro-sociología (ningún sociólogo llamaría a esta última, psicología social). Sin embargo, esta clase de distinción es en sí misma el producto de una clasificación y de una enmarcación fuertes dentro de la división social del trabajo del conocimiento sociológico. Este fuerte aislamiento hace extraordinariamente difícil entender cómo las contradicciones, rupturas, ambigüedades y dilemas se constituyen en el individuo. Es casi, como si existiera un principio de auto-derrota en el corazón de la actividad sociológica, que encuentra su expresión en términos de distinciones tales como macro y micro y sustancialmente en términos de las polémicas *dentro de o entre* estos niveles. Los aspectos interrelacionados de la tesis se presentan en la siguiente figura.



Nivel 1 - Macroinstitucional (generación)

Las relaciones de clase actúan fundamentalmente sobre la división del trabajo mediante la estructuración de sus bases morales, esto es, mediante la creación de relaciones subyacentes de producción, distribución y consumo. Las relaciones de clase

regulan la transmisión, participación, y la posibilidad de cambio de las categorías culturales dominantes. La tesis se enfoca sobre las consecuencias de lo anterior para sólo *dos agencias de preparación*, la familia y la escuela. La tesis examina más específicamente la adquisición de los principios de codificación en la familia y en la escuela, los cuales, se considera, configuran la conciencia. Tal configuración, sin embargo, contiene las rupturas y contradicciones que son inherentes a los rasgos específicos de las relaciones de clase. Así, el *Nivel 1* se refiere a los *orígenes y distribución* de los *principios de interpretación dominante (códigos)* en la medida en que éstos son iniciados y mantenidos por la familia y la educación. Diríamos que el estudio de este nivel es más un programa que algo que existe concretamente.

Nivel II - Transmisión

Este aspecto se refiere al análisis sustancial de la estructura de las agencias de transmisión entre las cuales la familia y la educación juegan un papel crucial. Aquí, la proposición básica consiste en que la estructura de las relaciones sociales determina los principios de comunicación y de esta manera configura las formas de conciencia. De esto, se deduce que el cambio en la estructura de las relaciones sociales puede cambiar los principios de la comunicación y de esta manera las formas de conciencia. En términos más específicos, la forma de la relación social transforma la semántica potencial en una semántica específica que activa la forma de su manifestación y las condiciones para la manifestación de un patrón en lugar de otro. Los conceptos usados para el análisis de las agencias de transmisión son el de clasificación y el de enmarcación. El argumento, en este caso, consiste en que *en la medida en que la clasificación y la enmarcación dentro y entre las agencias de transmisión cambia, también cambian las bases sociales de la comunicación y de su manifestación*. Es importante añadir que aquí nos referimos no sólo a las relaciones entre la familia y la educación sino también al trabajo y al descanso. Con el propósito de operacionalizar la tesis en el nivel de transmisión podemos distinguir analíticamente cuatro situaciones cruciales para su exploración: la regulativa, la instruccional, la imaginativa y la inter-personal (Véase "Clases Sociales, lenguaje y socialización" en este volumen). Así, si se estuviera estudiando la familia empíricamente, uno podría examinar, *al menos*, la clasificación y el enmarcamiento de estas cuatro situaciones y las variantes del habla que cada situación produce. Puesto que la clasificación se define en términos de la *fuerza de los aislamientos*, ésta necesariamente apunta hacia la jerarquía y hacia sus manifestaciones simbólicas posteriores. *Clasificación es un concepto fundamental a este nivel, porque traduce el poder en una estructura simbólica*. Desde este punto de vista, cuando hay un fuerte aislamiento entre grupos sociales en la adquisición de los códigos elaborados, esto constituye una re4ización crítica de la clasificación fuerte. *La enmarcación, por otra parte, regula la modalidad de socialización dentro de la clasificación para responder a ella*. Puede haber continuidad o discontinuidad en las fuerzas de la clasificación y de la enmarcación en diferentes períodos de tiempo tanto dentro de, como entre contextos socializantes diferentes. Es también importante, tener en cuenta que las fuerzas de la clasificación y de la enmarcación pueden variar independientemente una de otra, de tal forma que en un principio se podría tener una agencia regulada por clasificación débil pero con una enmarcación *fuerte*. Si tal forma de transmisión se puede reproducir exitosamente a si misma, asegurarla que sólo una estructura de *inter-relaciones* fuera permitida. A un nivel más alto de abstracción tendríamos la paradoja de una clasificación débil que genera una fuerte clasificación. En términos mas específicos, tal forma de transmisión (clasificación débil) de acuerdo con la teoría, descansaría sobre una ideología explícita (la cual reduciría los aislamientos y establecería nuevas interrelaciones), sin embargo, la fuerza de la enmarcación restringiría las opciones disponibles *tanto* al socializador como al socializado.

A nivel de transmisión estos conceptos podrían usarse no sólo para el análisis de las agencias de preparación (familia, escuela) y de las agencias de reparación (prisiones, hospitales) sino también para el análisis de las agencias que regulan la transmisión de sistemas simbólicos cruciales para la reproducción cultural. Sin embargo, en los volúmenes 1 y 3, el análisis está limitado a la familia y a la educación. Así, una de las formas de reproducción de las relaciones de clase se realiza mediante la clasificación fuerte de los códigos elaborados producidos a través de las relaciones de clase que actúan tanto en la familia como en la escuela. Es importante, sin embargo, añadir que las clases no sólo regulan la distribución de los códigos elaborados, sino que también regulan sus manifestaciones.

Nivel III - Textual

Este aspecto se refiere a la producción de *textos* específicos en las cuatro situaciones anteriores (instruccional, regulativa, imaginativa e interpersonal). El nivel textual plantea en términos muy rudimentarios los criterios para distinguir, en el nivel semántico, si el texto se realiza a través de una variante elaborada o restringida. Con el propósito de plantear el concepto de código, al nivel empírico, es necesario examinar el tipo de variante en las cuatro situaciones. No es aquí el lugar para discutir las especificidades del análisis sociolingüístico que se puede derivar de esta formulación inicial. Sólo podemos remitir al lector a los ensayos del volumen dos y en particular a la monografía editada por Diana Adlam, *Codes in Context* (RKP) y a la monografía *Familiar Transmission and Socialization*.

Debo enfatizar que la distinción entre niveles es analítica. Es claro que, de acuerdo con la tesis, los aspectos (1) y (2) están invisiblemente presentes en el nivel III. Debe enfatizarse que el cambio de los elementos de una situación puede cambiar su manifestación semántica y lingüística. Esto se deduce de la tesis, sin embargo, la producción de una variante elaborada no indica en sí misma que el código haya sido cambiado. Así, la sola exposición a una relación pedagógica de tipo C/F débiles es un indicativo de que el código agregado básico no ha sido adquirido. Si el código subordinante es el elaborado entonces las variantes entran en relación con el código en términos metafóricos de figura y fondo. En este sentido una variante elaborada de un código restringido es diferente de la variante elaborada de un código elaborado. En la misma forma las manifestaciones de las variantes restringidas varían de acuerdo con el código subordinante. Existe una relación dialéctica entre el código de intimidad y el código de distancia-miento, entre las subjetividades locales y la elaboración objetiva de sus bases y condiciones. Esto es equivalente a decir que las relaciones de clase regulan la distribución y manifestaciones de los códigos elaborados pero únicamente las manifestaciones de los códigos restringidos. En otras palabras, todos los individuos poseen un código restringido, pero la significación de sus manifestaciones varía de acuerdo a si éste es el código dominante.

Las clases y la adquisición de los códigos educativos

La apropiación de los medios educativos articula la socialización efectiva dentro de los mensajes dobles que subyacen y que se manifiestan en sus códigos de transmisión. Desde esta perspectiva podemos alcanzar una comprensión de los orígenes y reproducción de los códigos sociolingüísticos elaborados y restringidos en la familia. En otros términos, de acuerdo con la teoría, los *códigos restringidos* manifiestan principios y *significados dependientes* del contexto. Sus principios y significados están ligados a contextos locales, a relaciones sociales, prácticas y actividades locales. Hasta cierto punto

dichos principios están fuertemente relacionados con una base material *específica*. Los *códigos elaborados* manifiestan significados independientes del contexto mediante principios explícitos. Estos principios y significados están menos ligados a un contexto local, o a relaciones sociales, prácticas y actividades locales. Hasta cierto punto los principios y significados están menos relacionados, o relacionados sólo indirectamente, con una base material específica. Ahora bien, ya que estos principios y significados están relacionados sólo indirectamente con una base material específica, se convierten en objeto de especial significación en el sentido estricto, y se convierten en medios de identidad, relevancia y logro individual.

Si ahora miramos las relaciones hipotéticas entre los códigos sociolingüísticos de la familia y la clase social, tenemos, entonces, que los niños de clase media recibirán una transmisión donde las codificaciones tienen una relación indirecta con una base material específica como consecuencia de las relaciones estructurales de la familia con el modo de producción, y de la experiencia de los padres con códigos educativos regulados por las clases sociales. Estos niños serían más sensibles a la incorporación, crucialmente relevante, de principios para construir textos que están relacionados sólo indirectamente con una base material específica. Además, dichos niños también se volverían sensibles a las relaciones sociales que inducen, demandan y regulan tales realizaciones, manifestaciones, codificaciones y textos, tanto en la familia como en la escuela. Debemos indicar además que el código sociolingüístico de la familia orienta al niño hacia la relevancia de las relaciones sistemáticas entre educación y producción, y hacia las relaciones clasificatorias entre educación y producción, esto es, tanto a la relación de dependencia como a la relación de relativa autonomía entre educación y producción. Las relaciones sistemáticas se traducen en la motivación del niño hacia la educación, independientemente de la relevancia inmediata de ésta y del nivel de actuación del niño. La relación de relativa autonomía se traduce en la orientación del niño hacia los significados independientes del contexto de los códigos educativos y hacia las relaciones sociales que constituyen y regulan la transmisión de sus textos específicos. La clase social crea una correspondencia fundamental entre los códigos educativos y los códigos familiares.

En el caso del niño de clase obrera, podríamos argumentar que las manifestaciones de la transmisión están más directamente relacionadas con una base material como consecuencia de la relación estructural de la familia con el modo de producción y de la experiencia educativa de los padres. Probablemente, estos niños llegarían a ser más sensibles a la incorporación, inicialmente relevante, de principios y significados más directamente relacionados con una base material específica, esto es, serían más sensibles a un código restringido. Sin embargo, tal como lo hemos planteado repetidamente, el código educativo, su forma y contenido, sus reglas de secuencia, ritmo y contenido pueden invalidar y a menudo invalidan la experiencia y la conciencia que los niños traen a la escuela. La escuela descontinúa la experiencia del niño, lo cual está seguido por la discontinuación que el niño hace de la experiencia escolar. Puede suceder que el mensaje dominante del código educativo para los niños o alumnos de clase obrera baja, en relación con los niños o alumnos de clase media, sea aquel constituido por los rasgos clasificatorios *internos* del código y no por su enmarcación, esto es, por el rasgo pedagógico específico. Si este es el caso, entonces, el niño de clase obrera no es capaz de apropiarse los medios para producir lo que cuenta como textos legítimos, aunque es hecho consciente de las relaciones de poder que sostienen los rasgos clasificatorios, y de su lugar dentro de ellos. Aquí, podemos identificar una gran fuerza de resistencia y oposición de parte de tales alumnos. Estas hipótesis pueden ayudarnos a entender algunos de los resultados de la investigación de la Unidad de Investigación Sociológica (SRU).

- 1) Si consideramos los tests verbales de conciente intelectual (CI) observamos que los niños de clase media se orientan a ofrecer significados independientes del contexto en ese contexto, y obtienen un puntaje alto; los niños de la clase obrera baja, los cuales se orientan hacia significados dependientes del contexto, obtienen un puntaje bajo.
- 2) Cuando se solicitó a los niños en un contexto experimental formal que describieran, explicaran o dieran alguna instrucción, nuestra investigación mostró que cuando controlamos el experimento para obtener el CI verbal, fue mucho más probable que los niños de 7 años de edad de clase media en relación con niños de clase obrera baja de la misma edad, produjeran textos que manifestaban significados independientes del contexto.
- 3) En una situación en la cual niños de 8 años de edad tenían que agrupar fotografías de alimentos comunes a ambas clases sociales, los niños de clase media agruparon los alimentos de acuerdo con un principio taxonómico, y los niños de clase obrera baja los agruparon de acuerdo con sus relaciones diarias (huevos y jamón, deditos de pescado y papitas). El experimento fue diseñado en tal forma que estimulara a los niños a variar el principio de agrupación, y un cierto número de niños de clase obrera baja efectuó el cambio hacia el principio taxonómico.

Ahora bien, cuando analizamos las instrucciones dadas a los niños, podemos notar que éstas son a menudo muy generales y abiertas, como por ejemplo “¿Qué sucede en el cuadro?”. “¿Puedes decirle a alguien cómo jugar “X”, quien no sabe como jugar?”. “¿Puedes juntar las figuras en la forma que tú consideres que deben ir juntas?”. “¿Puedes usar todas las figuras o sólo algunas de ellas?”. En el lenguaje que hemos usado aquí, la instrucción aparentemente se regula mediante una clasificación y una enmarcación débiles. Lo que parece suceder es algo como esto:

El niño de clase media no acepta la instrucción en términos de la elicitación de una respuesta regulada por -C -F (‘Hazlo en la forma que desees’ (—C) y ‘habla acerca de eso en la forma que tú quieras’ (—F)). Por el contrario, el niño lo interpreta como si se pidiera una respuesta regulada por $\pm C + Fs$ (“Hazlo en una sola forma y habla acerca de eso en una forma *particular*”). Así, cuando el niño o la niña están hablando acerca de los cuadros no usan una forma narrativa sino un discurso explícito para describir, a menudo muy cuidadosamente, lo que ellos toman como el rasgo objetivo del cuadro de acuerdo con criterios de verdad o falsedad. El niño no intenta relacionar los detalles del cuadro con su propia vida, su práctica o sus actividades. Cuando estos niños dan las reglas de un juego, muy probablemente, y a diferencia de los niños de la clase obrera baja, intentan dar las reglas abstractas del juego independientes de un contexto local. En la misma forma, los niños de clase media, en relación con los niños de clase obrera baja, agruparon los alimentos de acuerdo con los principios de una taxonomía, antes que de acuerdo con asociaciones de comidas de varias clases. Nosotros creemos que lo que estamos presenciando en este caso tiene muy poco que ver con la “medida de la inteligencia” de los niños, y es, más bien, el resultado de un código comunicativo en el cual las realizaciones simbólicas están relacionadas *indirectamente* con una base material, lo cual orienta al niño en ciertos contextos hacia la *selección* de reglas de actuación que crean un texto independiente del contexto. En otras palabras, el niño de clase media es consciente que el adulto no requiere la respuesta que la instrucción a nivel superficial aparentemente demanda. El niño de clase obrera baja, por otra parte, interpreta la instrucción en sus valores superficiales (-C -F) y de esta manera crea un texto dependiente del contexto. Si

esta explicación es correcta, nos muestra también cómo las relaciones de clase penetran las transmisiones en la familia aunque nunca en una forma definitiva o irrevocable. Más aún, nos muestra las bases sociales de lo que a menudo se considera como “cogniciones abstractas”. Y en la medida en que la explicación plantea estos aspectos, apunta hacia el análisis de sus elementos potenciales y de su regulación por relaciones de clase.

Finalmente, como lo hemos señalado en alguna otra parte, las reglas de secuencia de las transmisiones educativas, el ritmo de la transmisión (la velocidad de adquisición esperada) su futura relevancia o su inmediata irrelevancia, se basan en reglas de actuación que el niño de clase media posee embrionariamente. La clase social regula los códigos elaborados de la educación y los códigos elaborados en la familia. Sin embargo, si comenzamos a partir de la visión de que todos los niños poseen una competencia común, y tratamos de descubrir el mundo que la controla, podemos llegar a entender las bases sociales de las diferencias en la *actuación* de los niños, y cómo estas actuaciones se constituyen socialmente; podemos llegar a entender cómo y por qué algunas actuaciones se legitiman y otros no, lo cual puede, a su vez crear las condiciones para el cambio, al menos en la educación.