

## **Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico**

### **APROXIMACIÓN INICIAL**

#### **BERNSTEIN Y LA PEDAGOGÍA**

Mario Díaz Villa

#### **INTRODUCCIÓN**

El tema de la pedagogía en Colombia ha sido, sin lugar a dudas, objeto de muchos debates desde diferentes posiciones. Algunas de ellas se han concentrado en sus aspectos técnicos, otras en el refuerzo de las ideologías psicológicas que le sirven de fundamento. También, los refuerzos se han concentrado en asignarle un estatuto epistemológico, ya como disciplina -en construcción o construida-, ya como disciplina reconstructiva. No es nuestro interés debatir estas posiciones aquí, pues ninguna aporta al conocimiento de la estructura de la pedagogía, de su lenguaje o de su semiosis. Nuestro interés se orienta a otro tipo de estudio, como es el de la sociología de la pedagogía inscrito en lo que se ha denominado Teoría de la Transmisión Cultural. Esta posición avalada por Bernstein, sociólogo británico, no se aparta del estudio de la cultura ya que ella -la pedagogía-, según nuestro autor es, en última instancia el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura. A diferencia de los análisis de la pedagogía que privilegian los aspectos metodológicos, técnicos y fundamentalmente psicológicos, la propuesta de Bernstein de una sociología de la pedagogía es de extrema importancia, en tanto que permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad con la reproducción de los límites discursivos y no discursivos en las relaciones sociales y con las diferentes expresiones de la diferencia que dichos límites comportan.

Desde este punto de vista, es importante reconceptualizar estos aspectos y relacionarlos con la pedagogía, con las relaciones sociales cara a cara, pues estas relaciones se constituyen en una dimensión microscópica de los aspectos macroestructurales (sociales, culturales e institucionales). Bernstein asume estos retos al construir una teoría de la pedagogía, o mejor, una teoría del discurso pedagógico que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad. Es por eso que este artículo está dedicado a profundizar en los aspectos más relevantes y actuales de su teoría. Analizaremos las tesis fundamentales, el problema de la práctica pedagógica, la lógica interna de la práctica pedagógica, aspectos cruciales de la recontextualización y, finalmente, el discurso pedagógico. Esperamos que el lector tenga aquí un punto de referencia para profundizar en el estudio de la práctica pedagógica.

#### **LA TESIS DE BERNSTEIN**

Por más de tres décadas, Basil Bernstein ha sido uno de los sociólogos más importantes y controvertidos, cuya teoría ha ejercido influencia tanto en el campo de la sociología de la educación como en el discurso pedagógico y en la práctica pedagógica,

Bernstein ha intentado producir una teoría sobre la gramática de la transmisión cultural y social y de sus efectos en la producción de formas de subjetividad. En su pensamiento están presentes diferentes perspectivas o aproximaciones (el estructuralismo, Marx, Durkheim, Vigotsky, el interaccionismo simbólico) que pueden considerarse fuentes de su síntesis teórica.

El trabajo de Bernstein se considera un intento de construir una teoría sistemática de las relaciones entre la escuela y la sociedad que articula los macro y microniveles del análisis sociológico. Este punto de vista ha sido, igualmente, criticado y malinterpretado por sus opositores quienes aún persisten en la calificación de sus primeros trabajos sin considerar sus actuales desarrollos. A pesar de esto, es mayoritario el reconocimiento de su contribución al desarrollo de la sociología de la educación.

Este artículo no está dedicado a explorar la cronología teórica de Bernstein, sino a analizar las ideas fundamentales que constituyen su pensamiento y que tienen una línea de continuidad a pesar de la diversidad de sus escritos. 'Desde sus ensayos iniciales, centrados en el estudio de las relaciones entre lenguaje y clases sociales hasta sus más reciente producción sobre el discurso pedagógico, ha estado presente de manera consistente la relación entre clase social, cultura y socialización. Bernstein ha producido su teoría de los códigos para expresar los principios analíticos que subyacen a la división del trabajo, la distribución de roles e identidades, la construcción de mensajes y significados, la distribución del poder y el ejercicio del control social. Todos estos conceptos se encuentran diseminados a lo largo de sus desarrollos en el tiempo que, de manera muy breve, podemos establecer así:

1. Antes de 1971, período en el cual su trabajo se centra sobre el lenguaje y sobre aspectos educativos, especialmente sobre los rituales en la educación y sus implicaciones para la integración social.
2. 1971, fecha en la cual aparece su publicación "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en la cual su preocupación esencial se refiere a los límites que generan las relaciones de poder y de control. Este artículo puede complementarse con "Clases sociales y pedagogía: visibles e invisibles". Ambos artículos retoman la teoría de los códigos como principios regulativos del sistema de reproducción. Ellos son complementados con un importante análisis de las relaciones entre educación y producción.
3. Finalmente, a partir de 1980, el trabajo de Bernstein se desarrolla alrededor del discurso pedagógico y la práctica pedagógica e introduce un análisis de las relaciones entre discursos, estructuras de conocimiento y campos.

Es quizás, por sus planteamientos iniciales e intermedios, que más se conoce su pensamiento. Sin embargo, es en su reflexión sobre el discurso pedagógico donde se conectan todas las formulaciones sobre el problema del conocimiento escolar. En este análisis integra la teoría de los códigos que se aplican tanto al lenguaje como al conocimiento escolar (distribución de significados) formulando, de esta forma, una teoría sobre la transmisión cultural. Podríamos decir que la teoría de Bernstein consti-

tuye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual, compuesta por campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites que se expresan en la actualidad en textos híbridos, formas de interdisciplinariedad, discursos interinstitucionales, nuevas formas de identidad profesional (regionalización y subregionalización del conocimiento) y, por qué no decir, en nuevas formas de cotidianidad.

Para usar, en este caso, uno de los términos de Bernstein, el "aislamiento" entre discursos y entre sus campos institucionales está cambiando aceleradamente y los cambios que suceden son la expresión de nuevas formas de división del trabajo entre discursos, campos e instituciones. Los desarrollos más recientes de la teoría de Bernátein (sobre el discurso pedagógico), ligados a la construcción de una sociología de la pedagogía, intentan comprender estos cambios. Para ello, Bernstein no se centra en el análisis discursivo o lingüístico de manera autónoma sino en un análisis sociológico que articula las instituciones sociales (aquellas del campo de control simbólico y, más específicamente, del campo educativo), constituida por y constitutivas de discursos. Para Bernstein el discurso es una institución social y la institución social es una construcción discursiva.

Podemos decir, en otros términos, que la propuesta de Bernstein intenta reconceptualizar los problemas del discurso, la diferencia y la identidad en el análisis de la escuela, los diferentes contextos pedagógicos y los sistemas institucionales. En la articulación entre lo macro y lo micro, dicho intento conecta las construcciones sociales que se realizan en la interacción pedagógica con los aspectos macroinstitucionales y estructurales (el Estado, la economía, el cambio social). En todo este proceso, la construcción de una gramática pedagógica (principios, categorías, reglas) y la de conceptos como clasificación (poder) y enmarcación (control) son básicas para comprender la estructuración de los límites simbólicos entre y dentro de los discursos en la escuela y en otras agencias educativas como la familia.

Los valores de los principios de clasificación y de enmarcación que serán discutidos de manera específica en otro momento- pueden regular las diferentes posibilidades de transformación, reproducción o resistencia entre las diferentes categorías de agentes y agencias. De esta forma, es posible decir que en el campo educativo los principios/de clasificación y enmarcación son inherentes a modelos de organización social, de comunicación de intersubjetividad y de identidad.

Son, pues, numerosos los temas que podemos abordar en el estudio de Bernstein. Sin embargo, cualquiera que sea la temática es necesario asumir su comprensión desde el propósito básico de la teoría: intentar construir un lenguaje que integre el macro y el micronivel de análisis, esto es, el nivel de la interacción y el nivel de la estructura<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta distinción la plantea Bernstein ante la necesidad de explicar su tesis fundamental, compuesta de dos aspectos interrelacionados así: "cómo las clases (las relaciones de clase) regulan la estructura de la comunicación dentro de la familia y, de esta manera, la orientación de la codificación sociolingüística de los niños", y "cómo las relaciones de clase regulan la

En este artículo nos referiremos a la teoría de la práctica pedagógica y al proceso de recontextualización. En Bernstein (1993: 72) este análisis comienza con la distinción entre "la práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella transmite, en otras palabras, la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico". Esto significa que Bernstein mira el proceso y el contenido de lo que ocurre dentro de la escuela en términos de la estructura interna (no superficial) del "qué" y del "cómo". Bernstein afirma que la práctica pedagógica como transmisor cultural se considera como una serie de reglas que actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier relación pedagógica. Estas reglas se refieren a los controles sobre la forma que toman los rasgos temporales (selección secuencia-ritmo), los rasgos textuales (criterios) y los rasgos contextuales (jerarquía) que especializan una forma de práctica pedagógica como una forma de comunicación.

Bernstein argumenta que la lógica interna de la práctica pedagógica como transmisor cultural es proporcionada por un sistema de reglas y la naturaleza de estas reglas actúa selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica, y afirma que si bien la lógica interna no es el código, si deseamos conocer cómo se realiza una práctica pedagógica específica, debemos examinar la modalidad del código pedagógico, esto es, los principios de clasificación y enmarcación. Estos aspectos pueden ser objeto de discusión a la luz de los planteamientos específicos, realizados en diferentes investigaciones.

El segundo punto se refiere al proceso de recontextualización, esto es, a las formas de pedagogización del conocimiento. El proceso de recontextualización ocurre en diferentes campos. En este sentido, Bernstein distingue inicialmente dos campos: el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) (dependiente de los discursos ideológicos y políticos dominantes) y el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) (relativamente autónomo). Para Bernstein, existe una relación estrecha entre las modalidades de práctica pedagógica, centradas en la competencia o en la actuación, y las posiciones y oposiciones en los campos de recontextualización. Este aspecto puede ser considerado a la luz de un análisis general del sistema educativo colombiano.

#### **SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ANTECEDENTES**

La discusión sobre la práctica pedagógica tiene sus antecedentes en el trabajo inicial de Bernstein y de Michael D. F. Young en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Hasta 1971, fecha en la cual se publica el libro *Knowledge and Control* (1971) los sociólogos de la educación en Gran Bretaña no tenían interés en el estudio del currículo. La edición de *Knowledge and Control*, genera una discusión desde diferentes puntos de vista sobre el currículo a partir de

---

institucionalización de los códigos elaborados en la educación, las formas de su transmisión y, por lo tanto, las formas de su realización". En la Introducción al Volumen III de *Class, Codes and Control*, Bernstein distingue tres niveles de la tesis: Un nivel macroinstitucional, un nivel de transmisión y un nivel textual.

diferentes aproximaciones teóricas tales como la fenomenología, el estructuralismo y el marxismo.

Los escritos de Bernstein, consignados en el Volumen III de *Class Codes and Conir o/*, dan una idea inicial de los desarrollos actuales sobre la práctica pedagógica. El interés de Bernstein de establecer una relación entre las relaciones de clase, el macropoder y los microprocesos escolares lo condujo a centrarse en la comprensión de las prácticas pedagógicas en la escuela. La síntesis de este intento se encuentra en "Clases y pedagogía: visibles e invisibles" (1977). Aquí Bernstein analiza la diferencia entre dos formas genéricas de transmisión educativa o práctica pedagógica (visible e invisible). Esta distinción se deriva del análisis de los métodos por medio de los cuales se reúnen los sistemas de mensajes explícitos e implícitos y los modos de control en la relación pedagógica. El punto de partida para el análisis se centra en los desarrollos de la educación preescolar moderna, la cual se caracteriza por el debilitamiento de los principios de clasificación y de enmarcación.

Los rasgos que caracterizan a las pedagogías invisibles pueden considerarse como la realización de diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje (especialmente sobre el aprendizaje). La invisibilidad de las pedagogías invisibles se refieren al aprendiz, al ^controlado, no al agente transmisor o controlador, quien es conocedor de las estrategias, de los contextos y de las formas de interacción que se proponen y se planifican. La teoría de la pedagogía invisible no se identifica directamente con una disciplina. La teoría de la pegadogía invisible es más bien, apropiado en término de Levi Strauss, un trabajo de *bricolage* que traduce (recontextualiza) diferentes teorías en un conjunto más o menos coherente de características. Así, según Bernstein, se puede observar que la teoría pedagógica, que subyace a la pedagogía invisible, se fundamenta en elementos de diversas teorías: Piaget, Freud, Chomsky, Teoría Gestalt. Bernstein, igualmente, sugiere que las diferentes posiciones teóricas son una especie de garantía para fundamentar cualquier modalidad de práctica pedagógica invisible siempre y cuando cumplan con los requisitos específicos (véanse éstos en: "Clases y pedagogías: visibles e invisibles").

Bernstein presenta dos importantes puntos sobre la colección de teorías que fundamentan la pedagogía invisible. Primero, ellos son una especie de mezcla, un *bricolage*, como hemos dicho. Segundo, la teoría construida (teoría de la pedagogía invisible) permite articular los dos extremos de la vida educativa del sujeto: el preescolar y los niveles más altos de escolaridad (la universidad).

La pedagogía invisible, según Bernstein, permite articular la organización del conocimiento escolar con los tipos de familias en términos de clase social. Nuestro autor argumenta que la pedagogía invisible expresa o realiza los presupuestos culturales de la nueva clase media en la medida en que celebra clasificaciones y enmarcaciones débiles (flexibles). Este punto de vista ha generado bastante controversia y algunos autores plantean que el progresivismo pedagógico de la educación preescolar o infantil es más un mito que una realidad. Pensamos que cualquiera que sea la realidad sobre las prácticas pedagógicas invisibles, la discusión tiene un gran significado en el nivel de las disputas ideológicas y mitológicas.

## LA TEORÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los desarrollos teóricos realizados en "Pedagogías visibles e invisibles" son la base para formular una teoría sobre la práctica pedagógica. En los últimos años éste ha sido el propósito. En *The Structuring of Pedagogy Discourse* (1990) (*La estructura del discurso pedagógico*, 1993), Bernstein introduce nuevos elementos desarrollados en años anteriores (1985, 1986) y reformula el artículo de 1977 ("Clases y pedagogías: visibles e invisibles") con el artículo titulado "La clase social y la práctica pedagógica" (1993: 1972 - 99). El análisis de la práctica pedagógica se inicia con la distinción entre "práctica pedagógica en términos de lo que ella transmite, en otras palabras la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico" (Ibid: 72). La teoría de la práctica pedagógica se orienta hacia el análisis de la lógica interna de la práctica pedagógica y distingue las reglas de las prácticas. La lógica interna de la práctica pedagógica está compuesta por una serie de reglas. Estas reglas (jerarquía, selección, secuencia/ritmo y criterios) dan lugar a diferentes modalidades de práctica pedagógica, esto es, actúan "de forma selectiva sobre el contenido y, sobre el qué de la práctica pedagógica", "la forma de su contenido". Podríamos decir que la lógica interna de la práctica pedagógica regula la forma que adopta la relación pedagógica y la forma que adopta ésta en su contenido.

Es importante analizar la relación entre las reglas y las prácticas. Las reglas representan algo así como el "cómo" de la práctica. En sí mismas ellas no son las prácticas, sino que orientan a la atención hacia los controles sobre la forma que toman los rasgos temporales, textuales y contextuales de cualquier práctica pedagógica. El valor de las reglas actúa selectivamente sobre la forma que toma una práctica pedagógica. Y la forma de práctica pedagógica es, en cierta forma, su contenido.

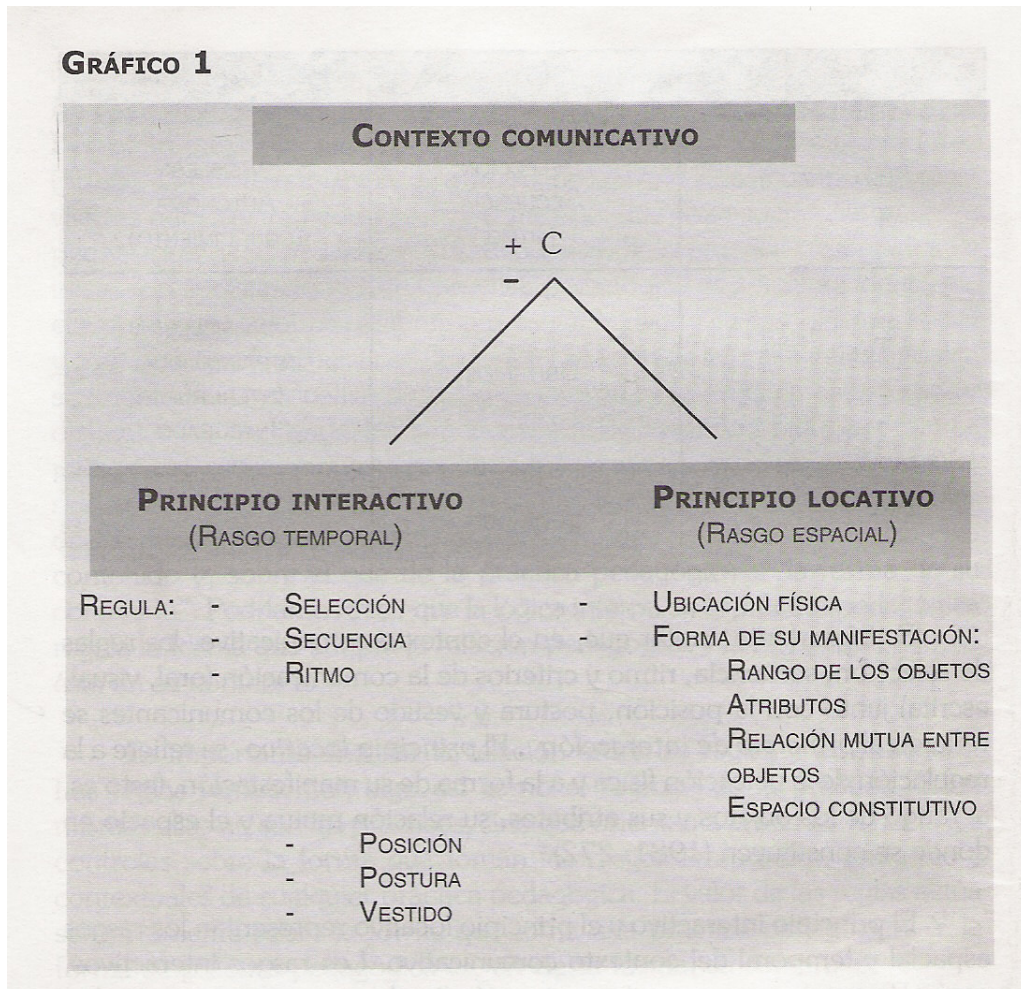
Según Bernstein, si deseamos conocer cómo se realiza una práctica pedagógica debemos examinar la modalidad de código, esto es, la clasificación y la enmarcación. La enmarcación se conceptualiza como el *locus* de control sobre la comunicación pedagógica, el cual puede orientarse hacia el transmisor o hacia el aprendiz. De la definición inicial (1971) de enmarcación centrada en el grado de control que el maestro y el alumno tienen sobre la selección, organización, ritmo y temporalización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, Bernstein pasa a una ampliación del concepto para referirse a *locus* de control sobre cualquier comunicación pedagógica, en cualquier contexto comunicativo.

RASGOS	REGLAS	PRACTICAS
TEMPORALES	SELECCIÓN SECUENCIA RITMO	VISIBLES AUTONOMA (CONOCIMIENTO)
TEXTUALES	CRITERIOS	INVISIBLES INTRAINDIVIDUAL INTERGRUPO INTEGRADO
CONTEXTUALES	JERARQUIA	

Es importante anotar que, en el contexto comunicativo, las reglas de selección, secuencia, ritmo y criterios de la comunicación (oral, visual, escrita) junto con la posición, postura y vestido de los comunicantes se refieren al *principio de interacción*. El *principio locativo* se refiere a la regulación de la ubicación física y a la forma de su manifestación, (esto es, al rango de los objetos y sus atributos, su relación mutua y el espacio en donde se constituyen (1981: 272).

El principio interactivo y el principio locativo representan los rasgos espacial y temporal del contexto comunicativo. Los rasgos interactivos, según Bernstein, no necesariamente están ligados a un espacio particular, como sucede en la relación padre/hijo. Sin embargo, bajo ciertas condiciones, los dos rasgos se ligan entre sí como sucede en la relación maestro/escuela. Existe, pues, una regulación clasificatoria del contexto comunicativo. Esto significa que entre más fuerte sea la clasificación del contexto comunicativo habrá más posibilidad de articulación entre el principio locativo y el principio interactivo, esto es, habrá más posibilidad de que la selección y la disposición de los objetos, sus atributos y su relación con las formas de interacción dentro del Vontexto comunicativo permanezcan como una relación fija y, por lo tanto, especializada para dicho contexto. El Gráfico 1 muestra estas relaciones:

**GRÁFICO 1**



~~Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.~~

NOTA: El principio interactivo es el rasgo dominante del contexto comunicativo.

El principio de interacción dentro del contexto comunicativo crea el mensaje específico, esto es, las reglas específicas para generar lo que cuenta como comunicación/discurso legítimo y, de esta manera, generar la gama de sus textos posibles. Es importante anotar que el principio de clasificación regula la relación entre contextos, mientras que el principio de en marcación regula las formas de realización dentro de un contexto.

Podemos volver, con este análisis, sobre la práctica pedagógica y decir que toda práctica pedagógica presupone reglas que regulan las relaciones de su contexto comunicativo con otros contextos (principio de clasificación) y reglas que regulan las relaciones que le son propias a su contexto (en marcación).

Las reglas actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica Sin embargo, no especifican la práctica por seguir. Las reglas no definen



cómo se debe realizar la práctica pedagógica. Las reglas podríamos decir, consolidan los criterios que cualquier práctica debe reunir. La práctica debe reunir los criterios generales de las reglas. En este sentido, el agente está restringido por las reglas de criterio (evaluación) sin que éstas definan cómo se realiza la práctica. Por esto, Bernstein dice que toda práctica pedagógica celebra fundamentalmente la evaluación. Cómo se realiza la práctica pedagógica es un asunto del estilo de los agentes, no de las reglas, aunque el estilo está restringido por las reglas.

En síntesis, la lógica interna de las prácticas pedagógicas se constituye como un sistema de reglas. Estas reglas se refieren a los controles que definen el carácter distintivo de la forma y contexto comunicativo de la práctica pedagógica. La realización de las reglas es una función de los principios de clasificación y enmarcación producidos por las relaciones de poder y los principios de control.

#### **SOBRE LAS MODALIDADES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Bernstein distingue dos modalidades básicas de prácticas pedagógicas: las visibles y las invisibles. En las prácticas pedagógicas visibles (PPV) se produce una oposición entre "la práctica pedagógica dependiente del mercado" que hace énfasis en las habilidades vocacionales, y una "práctica pedagógica independiente del mercado", que "reclama para sí una orientación y legitimación derivadas de la supuesta autonomía del saber" (1993: 73).

Para Bernstein, las diferencias de énfasis entre las pedagogías visibles y las pedagogías invisibles afectan tanto la selección como la organización de lo que ha de adquirirse, es decir, afectan al principio de recontextualización inherente a la creación y sistematización de los contenidos que se adquieren en un contexto específico.

Las relaciones entre las pedagogías visibles, las pedagogías invisibles, los procesos de transmisión/aprendizaje y los cambios que se producen intraindividual o intergrupalmente, dan origen a diferentes modalidades de práctica pedagógica, que Bernstein denomina como progresistas, conservadores y radicales. Éstas son:

1. Pedagogía progresista centrada en el individuo.
2. Pedagogía progresista centrada en el grupo.
3. Pedagogía conservadora centrada en el individuo.
4. Pedagogía radical centrada en el grupo.

Estas prácticas pedagógicas presuponen teorías específicas de la instrucción que actúan de manera selectiva sobre el qué y el cómo de la práctica pedagógica, actúan selectivamente sobre los atributos del adquirente y generan sus propias condiciones de oposición o resistencia (1993: 1982). Un análisis de estos aspectos y otros concernientes a las prácticas pedagógicas pueden encontrarse en "La clase social y la práctica pedagógica" (Capítulo II de *La estructura del discurso pedagógico*) Nos referiremos a continuación brevemente a las pedagogías autónomas y a las dependientes del mercado.

Las pedagogías autónomas (PA) celebran la autonomía del conocimiento y elevan los valores del conocimiento a la posición de sagrado. A su vez, las pedagogías dependientes del mercado (PDM) hacen énfasis en el conocimiento y en las habilidades prácticas relevantes para la economía. Estas pedagogías especializan sus currículos. Así la PA reclama para sí un currículo académico, mientras que las PDM reclaman currículos vocacionales. Estos dos tipos de pedagogías tienen una relación estrecha con la estructura de clase social y las relaciones de poder. En esta forma entre más bajo sea el status socioeconómico de la comunidad es más probable encontrar en sus escuelas una PDM. Esta tipología de Bernstein tiene una gran utilidad en el análisis de la política educativa, ya que nos permite comprender cómo el vocacionalismo es la expresión de políticas educativas ligadas a la diversificación de un mercado educativo, que amplía igualmente las preferencias de los consumidores. Los conceptos de educación democrática, de igualdad de oportunidades, de equidad y de relativa autonomía, no tienen espacio en una pedagogía dependiente de mercado. En su lugar se instalan nuevas vocaciones que tipifican un mercado abierto de opciones educativas para diferentes públicos (consumidores). Este mercado genera la imagen de una mayor participación o inclusión en la educación al presentarse como un mercado abierto de múltiples opciones ocupacionales, producto de lo que podríamos denominar como una revocalización de los *curricula* cada vez más segmentados y jerarquizados para diferentes públicos. Es posible decir, que detrás de esta multiplicidad de opciones está el incremento del control simbólico. Este asunto, tiene una singular importancia para Bernstein a pesar de sus pocos desarrollos sobre uno de los temas de mayor relevancia en este sentido: el de las identidades pedagógicas. Por razones de espacio nos referiremos a este punto en otro artículo.

### **SOBRE LA RECONTEXTUALIZACIÓN**

Un asunto crucial para Bernstein ha sido el comprender cómo sucede la transformación del conocimiento (teórico, práctico, expresivo, oficial o local) en comunicación pedagógica. Contra aquellas posiciones que reducen el estudio de la comunicación pedagógica a contenidos, a la transmisión de diferentes tipos de habilidades, o a los efectos de la transmisión pedagógica, Bernstein se plantea la necesidad de analizar la naturaleza sociológica del conocimiento pedagógico (oficial o local). Utilizando la metáfora del lenguaje, Bernstein propone un sistema de reglas que actúa selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica. Este sistema de reglas (dispositivo) actúa selectivamente sobre el potencial de significados. Por potencial de significados Bernstein, apropiando a Halliday, entiende el potencial discursivo susceptible de ser pedagogizado. Nos interesa, pues, referirnos al proceso de recontextualización y a las reglas que constituyen el discurso pedagógico (DP).

### **LA RECONTEXTUALIZACIÓN Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO**

Las reglas de recontextualización constituyen el discurso pedagógico específico. Este se entiende como un discurso que incluye dos discursos: un discurso instruccional y un

discurso regulativo.

El discurso pedagógico (DP) no se entiende en Bernstein como un contenido. El DP no son los conocimientos de las materias. El discurso pedagógico en Bernstein se considera un discurso sin discurso. El DP no tiene discurso propio. El discurso pedagógico no es la física, la química o la psicología. En otros términos, el DP no puede identificarse con los discursos que transmite.

Desde este punto de vista, Bernstein considera que el DP es un principio, no un discurso. Es el principio por medio del cual los discursos son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivo. El DP es un principio que regula la circulación y el reordenamiento de los discursos. En otros términos, es un discurso que da origen a discursos especializados mediante procesos de descontextualización y recontextualización (reenfoque).

En el proceso de descontextualización el discurso se desubica (se mueve) de su posición original de un lugar a otro. Este movimiento crea un espacio, una brecha entre los dos discursos: el desubicado y el nuevo discurso. Cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se transforma su posición, se reenfoca. Podríamos decir que estos movimientos son ideológicos.

Para Bernstein, entonces, el DP es un principio de recontextualización. El discurso pedagógico se construye mediante un principio de recontextualización el cual apropia, reubica, reenfoca selectivamente los discursos para constituir su propio orden. En este sentido, el DP no puede identificarse con ninguno de los discursos que ha recontextualizado. Una definición quizás más precisa, es la que Bernstein ha planteado en diferentes seminarios: "El DP está compuesto por las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos".

Para Bernstein, el principio de recontextualización crea su propio campo de recontextualización (CR) y sus agentes de recontextualización con funciones especiales. En el campo de recontextualización (CR) los discursos o elementos discursivos producidos en el campo de contextualización primaria (campo de producción discursiva) son seleccionados, combinados y recontextualizados. Como vemos, el proceso de recontextualización se da en varias etapas y tiene lugar dentro de diferentes campos. De esta manera el texto es re-formado o (deformado) cuando entra, p.e., en el campo de formación de maestros. En este campo se da una recontextualización (configuración o constitución) de la conciencia ocupacional o pedagógica de los maestros. Esto ocurre, de igual manera, cuando el texto entra en la relación pedagógica.

El CR tiene una función muy importante en la creación de lo que conocemos como autonomía de la educación. Podemos distinguir, en este caso, dos campos: el campo de recontextualización oficial (CRO) creado y dominado por el Estado con sus respectivos agentes oficiales y el campo de recontextualización pedagógica (CRP) en el cual se incluyen las escuelas, colegios, departamentos de educación, revistas

especializadas, fundaciones privadas, etc. (Bernstein 1981: 306).

La autonomía o dependencia del CRP con respecto al CRO tiene consecuencias para la constitución del discurso y de las prácticas pedagógicas. Es, pues, importante examinar la relativa autonomía del CRP con respecto a CRO en países como el nuestro, donde el CRO enmascara la reducción de la relativa autonomía del CRP al generar un discurso oficial que establece los límites sobre los principios de transmisión y realización de las prácticas pedagógicas.

Son las tensiones entre el CRP y el CRO lo que genera el potencial discursivo del CR. En las sociedades contemporáneas la apropiación del discurso depende cada vez más de la ideología que domina el campo de recontextualización oficial (CRO) y de la autonomía del campo de recontextualización pedagógica. En el caso de la Educación Superior -con respecto a nuestro país- el campo de recontextualización oficial (CRO) para la construcción de un discurso oficial sobre la Educación Superior se ha ido fortaleciendo en las últimas décadas. Si bien, se habla de desregulación del Estado y de incremento de la autonomía universitaria, indirectamente hay una fuerte regulación del proceso de recontextualización a través de las leyes, los decretos reglamentarios, resoluciones, acuerdos sobre Educación Superior, el CESU, el CNA, las formas de asignación presupuestal, los Consejos de Investigación (Colciencias), etc. Las restricciones o normas que provienen de algunos de estos organismos tienen efectos sobre la investigación y la formación. Así, el hecho de que cada institución tenga su propio campo de recontextualización, su propia estructura organizativa y formas de funcionamiento, no la exime de la competencia con las demás instituciones. Son muy pocas las instituciones que por su jerarquía y tradición no necesitan adaptar su discurso pedagógico a las exigencias del mercado. De hecho, la mayoría de las instituciones públicas de Educación Superior adaptan su discurso a las demandas del mercado para competir con las instituciones de mercado privadas. Esto se expresa en la constante regionalización y subregionalización del conocimiento que ha conducido a una creciente estratificación y segmentación de las identidades profesionales (Este punto podría asociarse con el análisis de las pedagogías dependientes de mercado).

Tenemos, entonces, que la Educación Superior en Colombia comienza a tener nuevas formas de estratificación ínter e intrainstitucional que proporcionan las bases para las diferentes formas de recontextualización en cada una de las instituciones y de las formas como reproducen nuevas formas de estratificación del conocimiento y de las identidades profesionales.

Otro ejemplo, de las tensiones entre el CRO y el CRP, es proporcionado por Bernstein al referirse a la forma como el concepto de competencia ha sido recontextualizado para la construcción de prácticas pedagógicas específicas, especialmente en los niveles de preescolar y de educación primaria. Este concepto se opone al de actuación, el cual, igualmente, presupone la existencia de prácticas pedagógicas específicas.

Si bien es claro que en las diferentes teorías de la competencia este concepto no tenía ninguna relación con la educación, en el curso de las décadas ha llegado a tener una

fuerte influencia en este campo. El CRP ha sido particularmente activo en la recontextualización de este concepto en el campo educativo.

Bernstein muestra cómo recontextualización de la competencia permitió crear prácticas específicas en la educación preescolar y, cómo hoy, con estas prácticas pedagógicas, alterna un nuevo modelo: el modelo de la actuación. En oposición al modelo de competencia el modelo de práctica pedagógica centrado en la actuación tienen lugar en un contexto en el cual se hace énfasis en la producción (producto) del aprendiz, en los textos específicos que éste debe producir, en las habilidades especializadas necesarias para la producción de dicho texto (producto)<sup>2</sup>.

## CONCLUSIÓN

En este artículo he tratado de sintetizar los aspectos básicos de la teoría de Bernstein. No he pretendido ser exhaustivo en cada uno de los puntos analizados. Mi interés se ha centrado en presentar a los iniciados un marco conceptual necesario para abordar el problema de la pedagogía. En Bernstein, hemos dicho, la comprensión de los microprocesos de la vida escolar no pueden abstraerse de los macroprocesos sociales. Esto permite entender por qué las diferencias significantes entre dos tipos de pedagogías, las visibles y las invisibles, deben analizarse en el contexto de las posiciones, ideologías y relaciones de clase. Al mismo tiempo, por qué las relaciones externas de las prácticas pedagógicas deben articularse a sus relaciones internas, esto es, a su estructura. Este aspecto nos conduce a mirar la práctica pedagógica como un lenguaje, como un sistema de reglas que regulan diferentes formas de realización de práctica. Centrarse en la reflexión de este aspecto permite a los maestros comprender que su práctica pedagógica no es espontánea sino que está regulada por reglas que ellos realizan de manera activa e inconsciente. Dicho de otra forma, las reglas de la práctica pedagógica son una especie de mediadores semióticos en el proceso de transmisión de los diferentes significados de la cultura. Las reglas de la práctica pedagógica constituirían la estructura profunda de la interacción social. Esto nos permite plantear que la naturaleza de la interacción social no puede estudiarse al margen de las reglas que le subyacen y del contexto en que ocurren. Otros temas como las diferencias de modalidades pedagógicas, las pedagogías de mercado y las nuevas ideologías sobre el conocimiento, las políticas educativas neoliberales y las prácticas pedagógicas, serán examinados en otros artículos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basil Bernstein

1. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en *Class Codes and*

---

<sup>2</sup> Un análisis de estos dos modelos puede estudiarse en los siguientes artículos de Bernstein "Modalidades pedagógicas visibles e invisibles" (1998), "La clase social y la práctica pedagógica" (1993), "Pedagogizing Knowledge: Studies in Recontextualizing" (1996).

*Contr oí*, Vol 3. London: Routledge and Kegan Paul.

2. "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles". *Ibidem*.
3. "La clase social y la práctica pedagógica" en (1993), en *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
4. "Introducción". En *Class, Codes and Control*, Vol 3. London: Routledge and Kegan Paul.
5. "Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo", en *Lenguaje y Sociedad*. Centro de Traducciones de la Universidad del Valle.
6. "Pedagogizing Knowledge: Studies in Recontextualizing", (1996) en *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
7. Michael D. F. Young (ed) (1971) *Knowledge and Control* (1971). London: Macmillan.