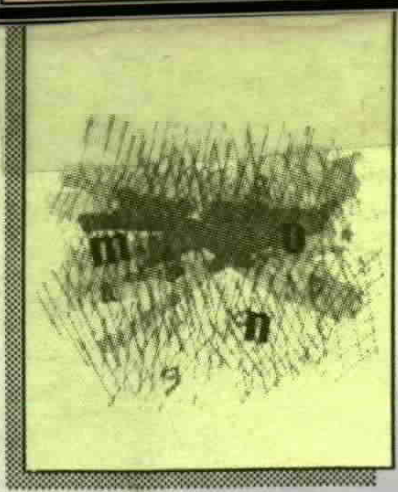
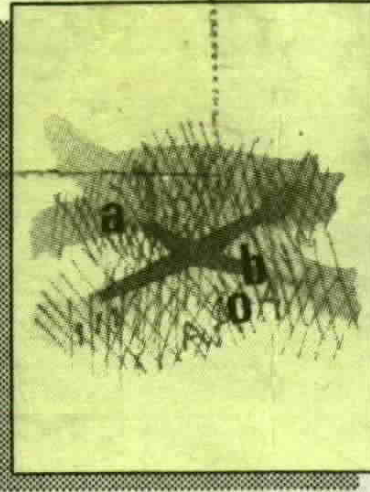
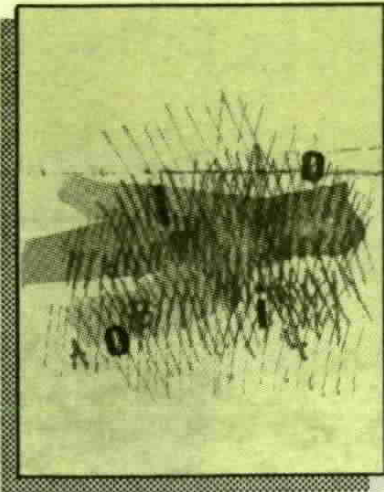


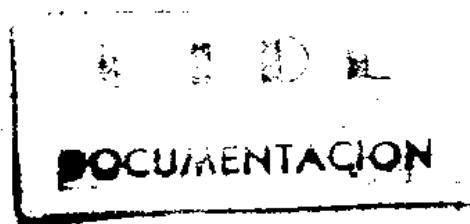
4.824



PODER, EDUCACION Y CONCIENCIA

**Sociología de la
Transmisión Cultural**

BASIL BERNSTEIN



BASIL BERNSTEIN

PODER, EDUCACION Y CONCIENCIA
Sociología de la Transmisión cultural

Cristián Cox
Editor.

CIDE
Santiago, 1988.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación forma parte del Programa de Investigación del CIDE, cuyo desarrollo es posible gracias a los generosos aportes de:

IDRC (International Development Research Centre).

SAREC (Swedish Agency for Research Cooperation with Developing Countries).

FORD FOUNDATION

El apoyo del Consejo Británico hizo posible que Basil Bernstein ofreciera en Santiago las conferencias sobre las que este libro se basa.

Traducción

Martn Bruggendieck: Capítulos I, II, III, V y VI.

Cristián Cox y Rosita Puga: Capítulo IV y Glosario.

Rafael Hernández : Capítulo VII.

Diseño Portada: Marian Salamovich.

Impreso en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, (CIDE).

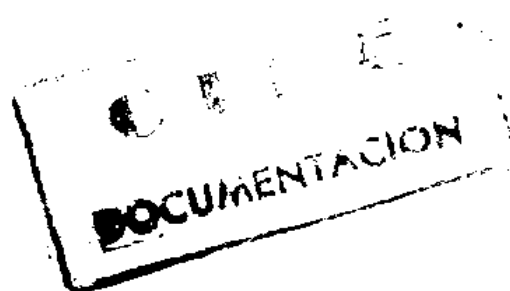
Erasmus Escala 1825, Santiago-Chile.

**Registro de Propiedad Intelectual Nro.70.047-año 1988.
1988, Basil Bernstein**

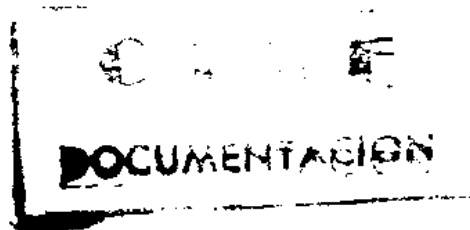
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Derechos Reservados.

INDICE



Presentación	i
Introducción	1
<u>I</u> : Teorías Sociológicas del Contexto Pedagógico	3
<u>II</u> : Poder, Control, Principios de Comunicación	19
III : Códigos	39
IV : Modalidades Pedagógicas: Visibles e Invisibles	61
Referencias	91
Notas	94
V : El Dispositivo Pedagógico: Reglas Constitutivas	99
VI : Siete Preguntas	111
<u>VII</u> : Observaciones en torno a Educación y Democracia	123
Glosario	145
Nota Bibliográfica	160



PRESENTACION

Basil Bernstein nació en Londres el 1 de noviembre de 1924. Su educación primaria y secundaria la hizo en el sistema público de una área londinense de obreros e inmigrantes. Al cabo de la segunda Guerra Mundial (que pasó en un escuadrón guarda-costa de la Real Fuerza Aérea) trabajó en un Centro Comunitario judío que llevaba a cabo actividades educativas y de formación religiosa. El Centro se orientaba de acuerdo al Judaísmo Reformado mientras que la comunidad a la que servía era Ortodoxa.

"El Centro me introdujo en las interrelaciones entre clase social y creencias religiosas al interior de un grupo aparentemente distinto y culturalmente homogéneo. Me fascinó tanto como me perturbó el *proceso* de transmisión de los valores y estándares de conducta del Centro " (1).

Su identidad judía y la experiencia consiguiente de ser simultáneamente 'miembro' y 'afuerino', como comenta P. Atkinson en la mejor introducción a la obra de Bernstein, "da lugar a una aguzada percepción de los límites simbólicos y las membranas que crean el universo del 'nosotros', las relaciones de inclusión y exclusión" (2).

En 1947 ingresó al London School of Economics, de la Universidad de Londres, a estudiar sociología. Durkheim es la influencia decisiva. Más tarde se agregarían Marx y G.H.Mead.

"Leí a Durkheim y aunque no lo entendí, ahí sucedía

- (1) B. Bernstein, Class, Codes and Control. Vol.1. edición revisada. R.K.P., Londres, 1974, p.3.
- (2) P. Atkinson, Language, Structure and Reproduction. An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein. Methuen, Londres, 1985, p.12.

todo. No me importaba que fuera un funcionalista desvergonzado con un concepto sobre-socializado del hombre, que negaba la estructura institucional y el sustrato de intereses en conflicto, que su modelo de hombre tuviera solo dos términos, creencias y sentimientos. De un modo curioso no me importaba demasiado el éxito de sus análisis. Era sobre el vínculo social y la estructuración de la experiencia" (3).

Luego de graduarse como sociólogo hizo un post-grado en educación y enseñó por siete años en un colegio secundario para jóvenes que trabajaban. Sus primeros artículos sobre tipos de habla se basaron en análisis del lenguaje de sus alumnos. En 1961 ingresó al Departamento de Fonética del University College de la Universidad de Londres a hacer investigación con la Dra. F.Goldman-Eisler. El trabajo teórico y experimental de ésta sobre los fenómenos de la vacilación y el planeamiento verbal influyeron decisivamente en el curso de su conceptualización sobre los códigos sociolingüísticos. En 1963 es designado profesor titular de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde establece la Sociological Research Unity; equipo de sociólogos, lingüistas y psicólogos que bajo su dirección inicia un esfuerzo de investigación mayor sobre las relaciones entre estructura social, contextos de interacción y formas de comunicación. Sus trabajos ganan gran difusión en Gran Bretaña y Estados Unidos a comienzos de los '60, y también las interpretaciones erróneas.

"Para comenzar, la izquierda vio el trabajo como una poderosa acusación contra el sistema de clases. Al final, en especial la nueva izquierda, vio el trabajo como otro estereotipo de clase media sobre la clase trabajadora. Al nivel ideológico representaba un intento por reducir el valor de formas 'naturales' de comunicación, y apuntaba

(3) *Ibid. ant.* "¿Por qué usar la perspectiva de Durkheim? Porque todavía no encuentro teórico social alguno que sea fuente de comprensión tal (al menos para mí) sobre lo que el término social involucra". *Class, Codes and Control*, Vol.3. R.K.P., ed. revisada. Londres, 1977. p.17.

al quiebre de estas para imponer mejor valores y significados de clase media en la escuela (...). La derecha, por su parte, sintió que yo había dado una cierta justificación a la curiosa idea de que la 'alta cultura' no era para la clase trabajadora... Tanto la izquierda como la derecha estaban convencidas de que el modelo básico era el del déficit" (4).

A mediados de los '60 escribe los primeros trabajos que examinan las bases organizacionales, rituales y de conocimiento de la escuela. Trabaja en conjunto con la antropóloga Mary Douglas sobre la idea central en los esfuerzos teóricos de ambos- de la fuerza variable de los límites y su relación con la estructuración y realización de la experiencia. Bajo nombres que varían (abierto/cerrado; estratificado/diferenciado; código colector/código integrador), dos órdenes escolares son recurrentemente examinados. Uno de límites rígidos en que la definición de los roles, los grupos, las relaciones entre los ramos de estudio y la secuencia de su transmisión, y las relaciones con el exterior, es explícita y rígida. Y otro de carácter "abierto", donde los límites y relaciones referidos son implícitos y flexibles. Un orden es predicado de acuerdo a la regla "las categorías deben ser mantenidas puras" (se trate de grupos, objetos, espacios, discursos); el orden ideal típico contrario es predicado de acuerdo al principio "las categorías deben ser mezcladas" (5). Las preguntas subyacentes no son sobre contenidos sino por relaciones.

Gradualmente el foco de su sociología se amplía desde la escuela a los sistemas educacionales, del lenguaje a la cultura, de las instituciones de producción y reproducción cultural a los campos en que se definen los límites de tales instituciones.

- (4) Déficit se refiere aquí a supuestas carencias que tendría la clase trabajadora al nivel de las competencias lingüísticas. La teoría de los códigos socio-lingüísticos no supone déficit psicológicos o lingüísticos sino diferencias en principios de selección e integración de significados, contexto y realizaciones (textos). Estos principios, a su vez, remite a relaciones sociales y tipos de prácticas y no a capacidades intelectuales. Esta distinción crucial, ha sido ignorada por gran parte de la crítica a la teoría, que la considera como otra teoría del déficit cognitivo o lingüístico de determinados grupos pobres. (Ver capítulo III).
- (5) "Pureza" y "Mezcla" de categorías proceden del trabajo de la antropóloga M. Douglas. Ella ha escrito linda y penetrantemente sobre el significado de los límites en cualquier tipo de orden. "Todas los márgenes son peligrosos. Si son tironeados en este o aquél sentido la forma fundamental de la experiencia es alterada". M. Douglas, Purity and Danger. Routledge and Kegan Paul, London, 1979, p.121.

La relación con P.Bourdieu y su equipo, con los cuales trabaja durante una estadía en el Centro de Sociología Europea de la *Ecole Pratique des Hautes Etudes*, es importante.

"En las discusiones con el grupo en el Centro, se hizo claro que nuestro trabajo era complementario. Mientras ellos estaban preocupados con la *estructura* de la reproducción y sus *variadas* realizaciones, a mi me preocupaba esencialmente el *proceso* de transmisión" (6).

Al interior de tal preocupación esencial la reflexión de Bernstein se ha centrado en estos últimos años en las relaciones de poder-conocimiento de nivel macro que operan como constituyentes del discurso pedagógico de reproducción. Cortando a través de tópicos y niveles de análisis diferentes, las preguntas a la base de su sociología siguen siendo las que surgieron del diálogo de su propia experiencia con la teorización de Durkheim: ¿Cómo interviene el 'afuera' en el 'adentro' y éste en la configuración de aquél? ¿Cuál es la naturaleza de lo social?

Poder, educación y conciencia reúne un conjunto de conferencias dictadas por Basil Bernstein en Santiago a fines de los años 1985 y 1986. El texto contiene lo esencial de su teorización así como los diversos tópicos por los que ha pasado su búsqueda.

Bernstein escribe como el estructuralista que es, con la mirada puesta en reglas y estructuras formales más que en contenidos específicos, preocupado de la generalidad de sus conceptos más que de descripciones evocadoras. En este sentido los materiales de este libro son únicos; el autor aquí está 'hablando' y 'pone a trabajar' cada concepto con ilustraciones concretas y contextualizaciones históricas sobre las estructuras y procesos que intenta penetrar.

El texto abre con una *Introducción* en la que se reunieron los comentarios de Bernstein sobre los peligros de la importación de teorías.

El capítulo I, *Teorías sociológicas del contexto pedagógico*, contiene un análisis del estado actual de la discusión teórica en sociología sobre las relaciones entre educación y sociedad. Bernstein se refiere aquí a las teorías de la reproducción cul-

(6) Class, Codes and Control. Vol.3. op.cit.p.15.

cutir las implicancias de sus trabajos en relación al problema del cambio.

Por último, el capítulo VII, *Observaciones en torno a educación y democracia*, corresponde a una conferencia dada en Santiago en diciembre de 1986, en el marco de un seminario internacional organizado por el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea -CERC- sobre democracia política y democracia social (7). El autor define aquí tres derechos que deben ser satisfechos para que haya una democracia efectiva: derecho al crecimiento (social, intelectual, personal), a la inclusión, y a la participación. Examina luego a la educación desde la perspectiva de estos derechos y los costos que supondría el hacerlos efectivos.

El libro fue producido a partir de las transcripciones de las conferencias. Sobre este material el autor re-escribió los capítulos I y VII. Asimismo, como se dijo, reemplazó el texto de la conferencia sobre los tipos de pedagogía, por un artículo que expandió en forma considerable la exposición original. El estilo de este capítulo -el cuarto- se distancia, inevitablemente, del resto del libro. En los cuatro capítulos restantes la conversión del texto hablado en el material que aquí se ofrece fue responsabilidad del editor.

Cristián Cox D.

(7) Cfr. R. Alvaizy, C. Ruiz (Comp.), Democracia y Participación. Ediciones Melquisedec, Santiago, 1988.

tural, resistencia o transformación. A través de un modelo que formaliza las relaciones que una teoría de la producción y reproducción cultural debiera tratar, y las condiciones que debiera satisfacer, especifica los aportes y carencias de los distintos abordajes y ubica asimismo los límites de su propia contribución.

Los capítulos segundo, *Poder, control y principios de comunicación*, y tercero, *Códigos*, reúnen dos conferencias dedicadas a exponer los conceptos a través de los cuales Bernstein busca responder el problema central de la reproducción cultural, esto es, la traducción de relaciones de poder en relaciones de comunicación. Los conceptos de código, sociolingüístico y de conocimiento, clasificación y enmarcamiento, son aquí definidos e ilustrados.

El capítulo IV, *Modalidades pedagógicas: Visibles e Invisibles*, corresponde a un artículo inédito basado en una de las conferencias del año 85 sobre tipos de relaciones pedagógicas, operantes tanto en la escuela como en la familia, y más en general, en cualquier contexto en que se den relaciones de transmisión/adquisición cultural. El trabajo expande y actualiza el artículo 'Class and Pedagogies: Visible and Invisible', (*Class Codes and Control*, Vol.3, R.K.P., Londres, 1977) integrando desarrollos político-educativos de los '80.

En el capítulo V, *El dispositivo pedagógico*, Bernstein propone un cambio radical de perspectiva respecto al análisis sociológico de la educación. Hasta ahora, sostiene, la sociología de la educación se ha centrado en los mensajes que transmite el dispositivo pedagógico, quedando la forma de éste fuera del campo de análisis. Es hora de fijarse en las reglas que constituyen tal dispositivo; la 'voz' de los sistemas educativos, independiente de sus 'mensajes'. Tal voz estaría definida por un conjunto de reglas impactantemente invariables a través del tiempo y la geografía: reglas de *distribución*, *recontextualización* y *evaluación* del saber procesado por la educación.

En el capítulo VI, *Siete preguntas*, se ordenan los resultados de un intercambio sostenido al final del ciclo de conferencias de diciembre de 1985, entre Bernstein y la audiencia que trabajó con él en el CIDE. Las preguntas obligan a Bernstein a volver sobre aspectos de las exposiciones anteriores y dis-

INTRODUCCION

Sobre Importacion de teorías (1)

Creo que no hay nada que sea tan cultural e históricamente condicionado como la teoría social. Por su misma naturaleza a la teoría le resulta muy difícil viajar; ustedes conocen perfectamente algunas de las consecuencias que se derivan del hecho de exportarlas. Las teorías están basadas en ciertos supuestos. Esos supuestos limitan su aplicabilidad. Cualquiera involucrado en el juego de teorizar necesariamente debe ser modesto, y para ser modesto debe comprender las limitaciones de la teoría. Los supuestos sociales de la teoría. Pienso que en ese caso podría resultar posible discutir. De modo que me doy perfectamente cuenta de la situación en que me encuentro. Si a pesar de todo este intercambio tiene alguna utilidad, lo encontraría entusiasmante; y si no tiene utilidad alguna, no me sentiré desilusionado, pues conozco los problemas que conlleva la exportación de teorías.

Es todo un juego comprender la exportación, la recontextualización de las teorías, así como las consecuencias de esa recontextualización, sean o no radicales las teorías del caso. Pues una teoría, por el hecho de ser radical, no necesariamente 'viajará' más efectivamente; en los hechos incluso puede resultar más peligrosa en ciertos sentidos, porque es bien recibida. Por otra parte, tenemos buenas defensas contra teorías que sabemos están basadas en supuestos políticos que no compartimos; pero en ocasiones son las teorías extremas las que resultan más seductoras. Tengo la suerte de poder decirles que mi teoría ha sido caratulada de "no-radical". Hoy por hoy es muy difícil, saber exactamente, dónde está uno en el

(1) Extractos de la primera y última sesiones del ciclo de conferencias realizado en el CIDE, Santiago de Chile, el 18 y el 26 de noviembre de 1985, respectivamente.

"juego radical". Lo que es radical hoy, puede ser conservador mañana, de modo que es un tanto problemático saber cuál es exactamente la posición que uno ocupa. (...).

Recuerdo que en nuestra primera sesión dije que la paradoja de este seminario era cómo evitar que mi discusión con ustedes se convirtiera en otra importación. Lo dije al momento de comenzar y creo que esto es algo muy, muy serio en verdad. En efecto, estoy cierto que las teorías sociológicas son culturalmente muy específicas y hay riesgos grandes cuando se las recontextualiza en forma mecánica. Las teorías están ahí no para usarlas como representativas del discurso legítimo que se debe hablar en orden a ser considerado una persona importante, sino para interrogarlas. Ellas deben ser interrogadas, pues no portan legitimidad en sí. Su legitimidad es una función de lo que es su práctica. Y ustedes controlan esa práctica. (...).

Uno se pregunta si acaso esos términos teóricos no son meros ítems de diccionario, una suerte de 'fichas' en el juego del poder. Quiero decir, mi visión es que las teorías deben ser interrogadas. Algunas podrán ser valederas. Pero las posibilidades apuntan a que no. (...). De modo que debemos ser críticos en serio y pienso que es importante desarrollar los medios para analizar las estructuras y los procesos de la transmisión. No necesariamente empleando mi caja de trucos. Eso no es importante.(...).

En ocasiones, adoptar una postura contra determinada teoría lo hace aparecer a uno como casi inmoral en lo político frente a sus colegas. De modo que la selección de la teoría no es sólo una función del valor intrínseco de la teoría, sino que de la posición y del papel que juega esa teoría en el campo intelectual en que uno está situado. Ese es el punto. Ahora bien, estas no son interrogantes del Norte. Estas son interrogantes en relación a cómo construyen ustedes su propio campo teórico.

I. TEORIAS SOCIOLOGICAS DEL CONTEXTO PEDAGOGICO (1).

Lo que me gustaría hacer es intentar mostrarles cómo ha sido construída la problemática que voy a discutir. Ello implicará observar los diferentes modos en que las teorías de la reproducción cultural se han ocupado del papel jugado por la educación. Voy a presentar algunas críticas, aunque no deseo hacerlo de un modo que haga aparecer lo que diré diciendo, "ellas dicen esto, pero yo digo una cosa diferente". No estoy en absoluto ocupado de la crítica como un acto de abandono de una idea. Me preocupa la crítica con el fin de destacar lo que todavía necesita ser tratado. Estas críticas no son modos en que dichas teorías pueden ser dejadas de lado, y no debieran entenderse en ese sentido. Esta es, por lo demás, la forma típica en que son desplegadas las teorías. ("Echemos a rodar a los individuos que van a ser ejecutados" y, al final, el único que queda es el expositor, que en modo alguno es necesariamente el más apto. Un buen caso de supervivencia en que Darwin no funciona).

Espero, entonces, ser capaz de mostrarles qué pretendo hacer, porque no es obvio de inmediato. Una de las cosas que me impactó hace algún tiempo, fue que si miraba el modo en que la educación es situada dentro de las teorías de reproducción cultural (y aquí no estamos pensando en reproducción cultural en el sentido general porque hablamos específicamente de la reproducción cultural de las relaciones de clase) uno no puede identificar cultura con clase. Está bastante claro que la reproducción cultural de las relaciones de clase no agota la cultura. Las relaciones de clase producen un sesgo en la cultura, actúan selectivamente sobre características y relaciones de la cultura, con el fin de reproducirlas. En efecto, la educación constituye una concentración crucial de ese sesgo. En cierto sentido, yo trabajaba en el marco de un paradigma que en

(1) Conferencia realizada en el CIDE, el 18 de noviembre de 1985.

realidad situaba la educación de un modo similar, de modo que no quiero entregar la impresión que yo personalmente no estaba involucrado en el mismo asunto en que estaban involucrados otros teóricos e investigadores. Pensaba, al igual que otros que trabajan en esta área, que habíamos realmente mostrado de qué trata el juego de la educación. ¡La hemos desmitificado. Hemos revelado sus verdaderas actividades. Hemos hecho explícito el modo en que las relaciones de poder se encienden en el sistema, electrifican el discurso y distribuyen diferentes formas de conciencia!

Y yo, al igual que todo el mundo, era parte de esto. Pero qué ocurre si uno efectivamente retrocede un paso y se pregunta a sí mismo: ¿Qué ES esta cosa llamada educación? La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinto de ella. De modo que la comunicación pedagógica en la escuela, en la guardería infantil, en el hogar, es el transmisor de las relaciones de clase; es el transmisor de las relaciones de género; es el transmisor de las relaciones religiosas; de las relaciones regionales. La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella. Ciertamente no niego que sea el caso, que esto sea verdadero.

Pero si es esto lo que es transmitido ¿cuál es el medio que hace posible tal transmisión? Es como si este medio fuera de algún modo blando, neutral como el aire.

Piensen en una onda transmisora; allí se puede distinguir entre el transmisor y lo transmitido. Lo que es transmitido depende de las propiedades básicas de la onda. Si piensan en la alta-fidelidad (suponiendo que posean un equipo hi-fi), cuando encienden el receptor, lo que escucharán es una función del sistema que transmite la señal; el sistema que transmite la señal ya ha regulado esa señal. Ahora, piensen en la comunicación pedagógica. Sabemos qué transmite, pero ¿cuál es el transmisor? Sabemos lo que transmite, pero ¿cuál es la estructura que permite, que hace posible lo que es transmitido? Esto es muy similar a la distinción entre lenguaje y habla. Es como si cuando estudiamos la comunicación pedagógica sólo estudiáramos sus características de superficie, estudiáramos sólo su mensaje y no la estructura que hace posible el mensaje. Así fue como yo comencé a reflexionar. Al mismo tiempo y paralelamente con otros, como supe por mis lecturas (y mis viajes), me sucedió que aquello de lo que

debemos dar cuenta en relación a los sistemas educacionales, las prácticas educacionales, no es cuán diferentes son de una sociedad a otra, sino cuán tremendamente similares son; la característica más sobresaliente de los principios y prácticas educacionales es su aplastante y asombrosa uniformidad, independiente de la ideología dominante. De modo que la pregunta es aquí realmente acerca de qué es lo que genera esta estabilidad. Y esta fue otra de las interrogantes que comencé a plantearme. Fue entonces que comencé a formularme tales preguntas. ¿Cómo es posible realizar una distinción entre el dispositivo de transmisión y lo que es transmitido, cuando a partir de lo que uno lee queda bastante claro que esta distinción, o parece innecesaria, o simplemente no ha sido hecha? Hay fuertes indicios, sin embargo, en los escritos de Durkheim sobre la educación y los procesos pedagógicos.

Luego comencé a mirar de un modo distinto las teorías de reproducción cultural. Lo que tengo que decir en relación a ellas puede aplicárseles a todas, aunque no necesariamente del mismo modo. No voy a entrar en toda la lista de esas teorías, sino que voy a hablar en términos generales. Si ustedes tienen en mente al teórico más crucial de todos (y que ciertamente ha sido aquel que más me ha influenciado), Bourdieu, pueden tomarlo como un caso paradigmático, y pienso que así tendrán algo concreto como referencia.

No voy a formular críticas de las que yo llamo de "corte técnico". No voy a decir, aquí está la primera, aquí la segunda y aquí la tercera. Tampoco voy a entrar en las críticas habituales, que no ilustran el punto al que me refiero, es decir, no voy a decir "bueno, estas teorías de reproducción cultural son moralmente repugnantes porque son tan deterministas". No me interesa esa crítica. Tampoco me interesan las críticas del tipo "no incluyen al estado en sus análisis" o "su concepto de clase es inadecuado", o las que señalan que esas teorías no pueden tratar las variaciones entre los grupos que analizan, que tratan principalmente agregados, y que menos pueden tratar las variaciones en el seno de los grupos. A mí me interesa más que una teoría de la reproducción cultural sea capaz, dentro de la misma teoría, de traducir lo micro en lo macro y lo macro en lo micro con los mismos conceptos.

Las teorías deben encarar el problema de la traducción de niveles en el mismo lenguaje. Esto me interesa, porque hasta donde sé, son escasas las teorías que son capaces de lograr esto. Además, las teorías debieran ser realmente capaces de

tratar la reproducción, la transmisión y la adquisición de cultura. Ahora bien, esta es una petición muy grande. No conozco ninguna teoría capaz de tratar con la producción, la transmisión y la adquisición (sin todavía mencionar siquiera el problema del cambio). En efecto, muy pocas de esas teorías poseen una teoría de la adquisición adecuada. Me interesa más bien otro tipo de crítica. Las teorías de reproducción cultural deben contener dentro de sí unas reglas muy estrictas, que capaciten a los teóricos o a los investigadores para afirmar, "Esto es lo mismo". "Esto es variación". "Esto es cambio".

Con certeza, cualquier teoría de reproducción cultural debe poseer marcadores fuertes a fin de distinguir "lo mismo", o "lo similar", de "variación" y "cambio". Muy pocas teorías poseen marcadores de ese tipo. En efecto, el cambio queda relegado al cambio de milenio. El cambio acontece cuando hemos logrado la transformación de la base social de la producción. Así, cuando hayamos cambiado la base social del modo de producción, tendremos cambio en la modalidad de reproducción cultural. En cierto modo no está claro qué debe considerarse cambio en la base social del modo de producción, en relación con los nuevos mecanismos de toma de decisiones y su base social. La visión que quiero exponerles es distinta. Desde la perspectiva que yo asumiré, es posible producir cambios en la base social del modo de producción, *sin* cambiar los principios de la modalidad de la educación. No hay una relación necesaria entre cambiar la base social de las relaciones del campo económico y cambiar la base social de los principios de reproducción del campo cultural.

Estoy aún más interesado en los siguientes dos puntos. Básicamente, las teorías de reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionada; teorías de lo que podría ser llamado una doble distorsión de la comunicación. Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado. Básicamente, las teorías de la reproducción cultural son teorías de una doble distorsión. Pero si se tiene una teoría de la distorsión, debe tenerse una teoría de la comunicación no-distorsionada. O, todavía más fundamentalmente, debe haber una teoría de la comunicación a partir de la cual pueda derivarse lo distorsionado y lo así llamado no-distorsionado. De modo que se tiene una ironía... Las teorías de la reproducción cultural son esencialmente teorías de la comunicación, sin

una teoría de la comunicación. Lo que yo quiero mostrarles es que la estructura interna del dispositivo de transmisión es tal teoría de la comunicación pedagógica.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, las teorías de la reproducción cultural se ocupan de los mensajes, de las pautas de dominación. Aquí nos referimos concretamente a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos están sesgados en favor de un grupo dominante. Todos privilegian a un grupo dominante, de modo que tales códigos de comunicación están distorsionados en favor de un grupo, que es el grupo dominante. Pero al mismo tiempo acontece otra distorsión más: la cultura, la práctica y la conciencia del grupo dominado son representadas erradamente, son distorsionados. Son recontextualizados como teniendo menos valor. Vemos, así, que existe una doble distorsión. También he afirmado que las teorías de la reproducción cultural son esencialmente teorías de la comunicación que carecen de una teoría explícita de la comunicación. Recuerden, estas críticas no pretenden dejar de lado tales teorías, porque ellas todavía tienen valor en el marco de su propia problemática. Lo señalado no necesariamente menoscaba tales teorías, sólo destaca que ellas se ven limitadas por sus supuestos. Lo que yo intento hacer es mostrar los supuestos limitantes de estas teorías, porque los supuestos son los que definen de qué pueden hablar las teorías.

Finalmente, hay todavía otra ironía más. Y pienso que esto sí es realmente una crítica. Estas teorías de reproducción cultural no sólo no tienen una teoría de la comunicación, sino que los conceptos que emplean son incapaces de generar descripciones específicas de las agencias a las que se refieren. Esto es, tales teorías no generan principios específicos de descripción de estas agencias. Permítanme ilustrar esto, porque puede no ser obvio a primera vista. Consideremos una teoría que anteponga los agentes a la agencia, que muestre el modo en que los grupos mismos resisten y se oponen activamente a la comunicación pedagógica, más que ser ubicados por ella en una determinada posición. Aquí hablamos de Willis (2). Ahora bien, yo les sugiero que si observan los conceptos que emplea Willis, no se logra una adecuada descripción de las relaciones, características y prácticas específicas que constituyen la es-

(2) P. Willis. Learning to Labour: How working class kids get working class jobs. Farnborough, Saxon House. 1977. (N. del E.).

cuela. No hay modo en que se pueda analizar una escuela, o cualquier otra agencia de reproducción cultural. Una teoría de resistencia cultural a la reproducción debiera tratar con más que escuelas en el plano ideal, es decir, debiera incluir hospitales, la relación entre el médico y el paciente, entre el trabajador social y su cliente, entre el arquitecto y su mercado.

Toda teoría de reproducción cultural debe ser capaz de generar los principios de descripción de sus propios objetos. Consideren Bourdieu y Passeron (3). Los únicos conceptos que tenemos para el análisis de la forma, prácticas y contenidos de las agencias educacionales, son conceptos como autoridad arbitraria, comunicación arbitraria, autoridad pedagógica, comunicación pedagógica, trabajo pedagógico, habitus. Sobre la base de tales conceptos no hay ninguna posibilidad de generar una descripción empírica de cualquier agencia de reproducción cultural. Así que tenemos este fenómeno de que las teorías de reproducción cultural no pueden generar los principios de descripción de las agencias que les ocupan. Y es clara la respuesta a la pregunta de por qué no pueden hacerlo. *Elas no están realmente interesadas en tal descripción.* Están interesadas sólo en comprender cómo las relaciones de poder externas son *transmitidas* por el sistema; no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino que *únicamente en un diagnóstico de su patología.* Sus conceptos especifican qué ha de describirse, ellas llaman en favor de una descripción, pero son incapaces de entregar principios para esa descripción. En cierto sentido, los conceptos son *diagnósticos*; refieren a la fuente de origen de una patología social.

Lo que haré con auxilio de este diagrama (ver Diagrama 1) es señalar las relaciones fundamentales que tiene que tratar cualquier teoría de reproducción cultural y, en verdad, cualquier teoría de la comunicación pedagógica, o cualquier teoría que intente vincular la comunicación pedagógica con la conciencia y el conocimiento pedagógico. En el diagrama tenemos conjuntos de relaciones fundamentales, que voy a analizar y que, espero, mostrarán con mayor claridad aquello de lo que he estado hablando, introduciéndonos en mi problemática.

(3) P. Bourdieu, J.C. Passeron, La Reproducción, Laia, Barcelona, 1977. (N. del E.).

Básicamente, todas las teorías de reproducción cultural necesariamente tienen un concepto de autonomía relativa (excepto las primeras formulaciones de Bowles y Gintis (4)). El concepto de autonomía relativa tenía que ver con relaciones entre el campo económico y el campo cultural (educación), entre el estado y la educación, o ambas.

El concepto de autonomía relativa originalmente procede de Durkheim, (5) pero es empleado esencialmente por teóricos de la reproducción para denotar un espacio de relativa independencia del sistema educacional, que concede a sus agentes cierta autonomía en relación a sus contextos, contenidos y procesos. Esos contextos, contenidos, procesos, agentes y sus procedimientos, poseen un área de su propia discreción; no son enteramente determinados por regulaciones externas.

De modo que el texto pedagógico se halla en cierto sentido libre de determinación externa y en un sentido importante -desde esta perspectiva- es un producto intrínseco del proceso educacional mismo. No tengo tiempo para entrar en esto, pero señalo que no suscribo tal concepto y creo que en muchos sentidos es empíricamente falso. En un sentido fundamental la comunicación pedagógica, tanto del transmisor como del receptor, no puede ser programada; constituye un lenguaje especializado y, por lo tanto, no es posible que esa comunicación sea efectivamente controlada y uniformada. ~~Más aún, la base de la jerarquía del discurso pedagógico (escuela), o académico (universidad), no puede ser derivada de jerarquías de clase o de la cultura dominante, excepto en relación a una simple división en mental/manual. En este sentido existe un~~ potencial espacio de discrecionalidad. Sin embargo, en Bourdieu y Passeron, la autonomía relativa genera un espacio mediante el cual la autonomía (la relativa independencia del sistema educacional respecto a regulaciones externas) otorga al sistema educacional una apariencia de neutralidad, que constituye la fuente del ocultamiento, del sesgo, de la naturaleza arbitraria del sistema, de sus procesos y sus textos. Tal autonomía relativa enseguida oculta el sesgo clasista de la educación, y de este modo, las afinidades de la pedagogía con el poder aparecen sin reconocer. Ya sea que consideremos a

(4) S. Bowles, H. Gintis, Schooling in Capitalist America, R.K.P., London, 1976. (N. del E.).

(5) E. Durkheim, The evolution of educational Thought, R.K.P., London, 1977. (N. del E.).

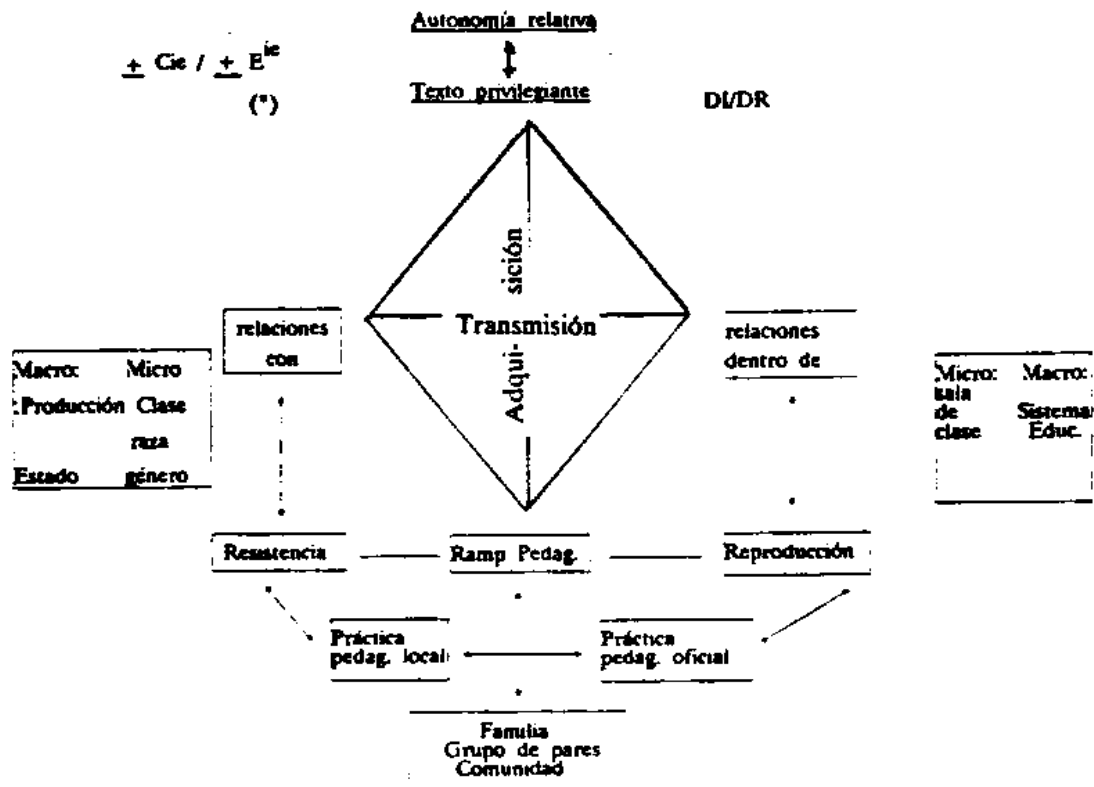
Bourdieu y Passeron, o cualquiera otra teoría de la reproducción cultural, la relativa autonomía en el nivel micro se traduce en un texto sesgado, cuya adquisición es una función de la posición de clase del adquirente. (De paso podemos señalar que en la teoría que hemos estado discutiendo vemos que si la autonomía relativa no se sostiene, entonces tampoco se sostendrán las relaciones derivadas de ella).

Retornando al diagrama, comenzamos por arriba, con "autonomía relativa", debido a su regulación sesgada y sesgante del texto pedagógico privilegiante. En el extremo izquierdo de la línea horizontal del diagrama podemos observar la macro-relación, "autonomía de la producción y/o del estado". Al "texto" del diagrama, lo hemos llamado "privilegiante" y con ello significamos cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegio de clase, de género o de raza. Es importante tener claro que aquí empleamos "texto" tanto en su sentido literal como en un sentido más amplio. Puede referir al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, aunque también a cualquier representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, de la vestimenta.

Es importante ampliar el concepto de "texto privilegiante" para incluir características espaciales privilegiantes. Por ejemplo, en los hogares de la nueva clase media existe una regla que constituye la relación entre los objetos y su espacio. De acuerdo a esta regla debiera haber una relación inversa entre el número de objetos y las dimensiones del espacio que los contiene, y esto construye un espacio privilegiante particular. Esto no tiene por destino facilitar el desplazamiento por tal espacio. Más bien se debe al hecho que cada objeto contenido en ese espacio muestra fuertes reglas de selección que, delicada y exquisitamente, ejemplifican la sensibilidad y la distinción de sus propietarios. Más todavía, debido a que hay pocos objetos, estos pueden entrar en toda una serie de diferentes relaciones entre sí, de modo que cualquier conjunto dado de relaciones constituye una nueva prueba de gusto único. Finalmente, dado que hay sólo pocos objetos es probable que cada uno sea muy costoso. A fines del siglo XIX victoriano, en cambio, muchos y muy variados objetos llenaban el espacio completamente. Así el concepto de "texto privilegiante" incluye también las reglas mediante las cuales es creado el contexto material.

Si ahora miramos la línea horizontal del diagrama, veremos, a la izquierda, "relación con"; a la derecha, "relación dentro

DIAGRAMA 1



(*) DI = Discurso Instruccional

DR = Discurso Regulatorio

C = Clasificación

E = Enmarcamiento

ie = (i) se refiere a dimensiones internas y (e) a las dimensiones externas de clasificación y enmarcamiento del texto que se trate.

+ = refiere al carácter fuerte (+) o débil (-) de los límites en cuestión o los valores de la clasificación y enmarcamiento.

Clasificación y Enmarcamiento son conceptos claves que especifican la noción general de orden como sistema de límites de diferente rigidez y permanencia, sea en el nivel de las estructuras o categorías más estables de fenómenos (clasificación), o en el de las prácticas (enmarcamiento).

de". "Relación con" da cuenta de cómo el sujeto pedagógico es posicionado en relación al "texto privilegiante". Ahora bien, si observamos educación (escuela), el posicionamiento del niño en cuanto pupilo, el control crucial sobre tal posicionamiento con relación al "texto privilegiante", es esencialmente un asunto de clase, raza y género. La clase, la raza y el género posicionan, entonces, al sujeto con respecto al "texto privilegiante"; pero, noten, esos atributos poco les dirán en relación a cómo ha sido constituido el "texto privilegiante" mismo; poco acerca de las reglas de constitución de ese "texto privilegiante", excepto en términos de relaciones de inclusión/exclusión. Algunos han sido posicionados favorablemente debido a su habitus (6) y otros han sido posicionados desfavorablemente debido a su habitus diferente. Hablamos aquí básicamente sobre el posicionamiento de sujetos en relación al texto privilegiante y ello es una función de su clase, raza y género. Ahora, ello nos conduce de vuelta (ver la parte inferior del diagrama) a la "práctica pedagógica local". Debajo de "práctica pedagógica", en el diagrama, tenemos la familia, lo que acontece en la calle (relaciones de pares), lo que ocurre en la comunidad (relaciones de comunidad). Eso es lo que quiero decir con práctica pedagógica local, y es esa práctica pedagógica local dentro de la familia, el grupo de pares o la comunidad, lo que inicialmente posiciona al niño o a sus padres en relación al "texto privilegiante". Algunos son posicionados de modo tal que pueden apropiarse el "texto privilegiante"; probablemente hayan recibido en sus hogares una versión de la "práctica pedagógica oficial". Por lo tanto podemos considerar al nivel de la familia la presencia o la ausencia de una "práctica pedagógica oficial".

Ahora quiero echar un vistazo al otro extremo de la línea horizontal, "relaciones dentro de". "Relaciones dentro de" refiere a las reglas mediante las cuales este "texto privilegiante" ha sido internamente construido. "Relaciones dentro de" nos habla de las relaciones dentro del "texto privilegiante". Eso es, las reglas mediante las cuales ha sido constituido ese texto, aquello que hace al texto tal como es, que le confiere sus

(6) El Concepto de habitus, central en la sociología de P. Bourdieu, ha sido definido como un "sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones...". Ver P. Bourdieu, Outline of a theory of practice, Cambridge University Press, 1977, p.72. (N. del E.)

características distintivas, sus relaciones distintivas, su modo de transmisión y contextualización.

Me gustaría dedicar algo de tiempo en ilustrar el significado de "relaciones dentro de", pues son estas relaciones las que son inadecuadamente especificadas en las teorías de la reproducción cultural, o de resistencia, o de transformación. Con "inadecuadamente especificadas" quiero decir que hay una ausencia de reglas mediante las cuales puedan generarse descripciones de características distintivas del "texto privilegiante", de su modo de construcción, modo de representación, modo de presentación y de su adquisición. Bourdieu, ya sea junto a Passeron (7) o en su libro, *La Distinction* (8) se interesa esencialmente por las "relaciones con" el "texto privilegiante" y no tanto por las "relaciones dentro de". En efecto, es la preocupación prioritaria con la primera de éstas, ("relación con") que priva a este trabajo de la posibilidad de una adecuada descripción del "texto privilegiante", una de cuyas condiciones es la percepción de las "relaciones dentro de". Este asunto puede ilustrarse con un examen de *La Distinction*, estudio crucial del complejo y sutil proceso mediante el cual la base social de la distribución del gusto (musical, pictórico, literario, cinematográfico, teatral, de modales y culinario) es revelada y en seguida desmitificada. Sin embargo, Bourdieu está menos interesado en las características distintivas del gusto que es privilegiado y más en mostrar su legitimación, y los principios y procesos de su distribución. Permítanme darles un ejemplo de lo que quiero decirles. Cuando uno visitaba los costosos y cuidados hogares de la nueva clase media, o sus contrapartes de la clase alta, en los años Sesenta, con bastante probabilidad podía encontrarse con, o bien originales (en el caso de los ricos y elegantes) o reproducciones (en el caso de los socialmente móviles) del expresionismo abstracto, básicamente del tipo paradigma neoyorquino. Las pinturas narrativas /figurativas eran escasas, a pesar de ser producidas. En la actualidad si uno visita las mismas casa verá menos expresionismo abstracto y más realismo metafísico. Lo que ha ocurrido es que la figura posee ahora un lugar importante en la escena. No la figura como solía ser, pues las prácticas raras veces retornan a lo que fueron. El mismo movimiento puede observarse en las obras de los estudiantes

(7) P. Bourdieu, J.C. Passeron. La Reproducción. op.cit. (N. del E.).

(8) P. Bourdieu. La Distinction. Critique sociale du Jugement. Minuit, Paris, 1979. (N. del E.).

de arte. Con esto no quiero decir que no se pinte en forma abstracta o que esas obras no se vendan, pero sí que ha habido un cambio relativo aunque importante de énfasis. Ahora bien, esto lo considero de significación. Hay una diferencia en el aprender a mirar, una diferencia en el lenguaje, en la mirada, en el contexto social de su construcción, circulación y consumo.

Bourdieu está poco interesado en este proceso, en el desarrollo del código dominante que genera al expresionismo abstracto o en el desarrollo del código dominante del nuevo realismo, o en el cambio del posicionamiento de estas dos modalidades del campo de las artes visuales. En el diagrama, esos procesos están incluidos bajo "relaciones dentro de". En general, los teóricos de la reproducción cultural están menos preocupados de las "relaciones dentro de" el "texto privilegiante" y más preocupados de los principios que confieren legitimidad y la distribución de las sutiles formas de representación *dentro de cualquier jerarquía basada en gustos/textos privilegiados*. Estas teorías están más interesadas en las demarcaciones ideológicas de superficie del texto (clase, raza, género) y menos interesadas en analizar cómo ha sido compuesto el texto, cuáles son las reglas de su construcción, circulación, contextualización, adquisición y cambio.

Ahora vamos a sacar nuestro ejemplo de la educación misma. Las "relaciones dentro de" referirán en el micro nivel de la escuela al "texto privilegiante", (dependiendo de lo que aquí estuviéramos tomando como su representación) en el contexto del proceso de su transmisión/adquisición/evaluación en la sala de clases. En el micro nivel de agencia, podríamos estar refiriéndonos (una vez más dependiendo de lo que aquí estuviéramos tomando como su representación) a las reglas que sitúan al texto dentro de los discursos pedagógicos de la escuela dentro de un curso, dentro de un curriculum, conjuntamente con la práctica organizacional, es decir, las reglas que regulan las relaciones entre agentes y contextos. En un nivel relativamente más macro estaríamos refiriéndonos a las reglas que regulan la construcción de aquellos discursos de los cuales se derivó el "texto privilegiante" inicial; a las posiciones dentro de los campos de recontextualización pedagógica relevantes; y al control directo o indirecto por el estado.

Para decirlo en breve, las teorías de la reproducción cultural, resistencia o transformación, ofrecen análisis relativamente penetrantes de la "relación con", es decir, de las consecuencias de raza, género y clase en el posicionamiento

desigual e injusto de los sujetos pedagógicos en relación al "texto privilegiante", pero son relativamente débiles en cuanto a los análisis de las "relaciones dentro de". (Tal vez con algunas excepciones, como p. ej., M.Apple, y U. Lundgren) (9). Ahora bien, si una teoría es débil en cuanto a analizar "relaciones dentro de", no se pueden derivar de esta teoría reglas fuertes de la descripción de las agencias/procesos que les incumben, ni puede esa teoría dar cuenta de las reglas, internas de tales procesos, ni tampoco podrán esas teorías generar una teoría explícita de la comunicación pedagógica. Siguiendo esta línea, si hemos de entender la *transmisión* (la línea horizontal en el diagrama), entonces debemos ser capaces de entender las relaciones de "relación con" y "relación dentro de", tanto a nivel macro como a nivel micro, y ello también es del caso para la *adquisición* (la línea vertical del diagrama). En efecto, en relación a la adquisición, si somos incapaces de especificar las reglas que regulan la construcción, representación y contextualización del "texto privilegiante", esto es, que especifican las "relaciones dentro de", entonces no podemos conocer ni *positiva ni negativamente* lo que ha sido adquirido. Y si no sabemos ésto, ¿cómo podemos conocer la relación entre el "texto privilegiante" y la conciencia del sujeto pedagógico? Y si no sabemos ésto entonces, ¿en qué sentido podemos hablar de reproducción, resistencia y transformación?

En el mismo diagrama podemos examinar las relaciones macro, las relaciones micro y las relaciones entre macro y micro. Las relaciones micro de las "relaciones con" (clase, género, raza) están dadas en la izquierda, dentro de la horizontal del diagrama y el contexto micro de las "relaciones dentro de" está dado a la derecha, dentro del diagrama (escuela/clase). Las relaciones macro de las "relaciones con" están señaladas en la posición izquierda exterior de la horizontal (estado/producción), mientras que las relaciones macro de las "relaciones dentro de" están indicadas a la derecha exterior del diagrama (sistema educacional). Así resulta entonces posible situar cualquier teoría con respecto a las relaciones macro/micro en términos de cuáles son y no son sus focos.

Finalmente, si deseamos examinar la influencia de la familia/comunidad sobre su aporte a la transformación de sus

(9) M. Apple, *Ideology and Curriculum*, R.K.P., London, 1979; U. Lundgren, *Model analysis of Pedagogical Processes*, Almqvist & Wiksell International, Estocolmo, 1977. (N. del E.).

familia/comunidad sobre su aporte a la transformación de sus niños en cuanto sujetos pedagógicos, debemos mirar la base de nuestro diagrama. Aquí hemos simplificado las cosas y sólo hemos mostrado dos orientaciones del sujeto pedagógico en cuanto es regulado por la familia/grupo de pares/comunidad. Distinguimos entre familias en relación al grado en que la "práctica pedagógica local" está inserta en una "práctica pedagógica oficial". Esta última refiere a la práctica que facilita la adquisición del (los) texto(s) privilegiante(s) de la escuela.

Ahora bien, en los extremos hallamos, por una parte, familias en que la "práctica pedagógica local" domina a la "práctica pedagógica oficial" porque, o la última está ausente en cuanto práctica, o esta excluida, o está presente sólo bajo una forma débil y, por otra, familias en que la "práctica pedagógica oficial" domina sobre la práctica pedagógica local. Consideramos que allí donde la "práctica pedagógica local" domina a nivel de la familia, grupo de pares o comunidad, esto probablemente sea una función de la posición de clase/género/raza de la familia y en este caso el adquirente probablemente estará desigualmente posicionado en relación a la adquisición del "texto privilegiante", o estará posicionado en oposición al mismo. Consideramos tales posiciones como teniendo el potencial de generar un sujeto pedagógico "resistente". Por otra parte, allí donde la "práctica pedagógica oficial" domina a la "práctica pedagógica local", los niños quedarán posicionados como sujetos pedagógicos "reproductores". *Insistimos en que esto es una simplificación.* Sería inadecuado pensar que éstas son las dos únicas posiciones.

He esbozado lo que considero el complejo de agencias, relaciones y prácticas necesarias para el análisis de la reproducción cultural, resistencia y transformación, tanto en el nivel micro como en el macro. Es posible considerar el énfasis diferenciado de enfoques diferentes y de teorías diferentes, y de este modo observamos tanto las continuidades como las discontinuidades en este campo intelectual. Podemos ver que incluso allí donde las "relaciones dentro de" son sujeto de

análisis, ya sea a nivel de la práctica en la sala de clases (investigaciones del interaccionismo y la sociolingüística) (10) o a nivel de la escuela (estudios etnográficos) (11) o a nivel de curriculum (Apple et.al) (12) o a nivel de la pedagogía emancipatoria (Giroux y Freire) (13), no hay un análisis fundamental de la lógica interna (en el sentido de los principios reguladores) del dispositivo de transmisión pedagógica ni de su relación con lo que es transmitido.

Si yo hubiera de situar mi propio trabajo dentro del modelo, me parece que al comienzo estuve preocupado de los ejes vertical (de la adquisición) y horizontal (de la transmisión), esencialmente en el nivel micro, aunque el trabajo realizado a partir de 1971, es decir, a partir de la publicación de, "Classification and Framing of Educational Knowledge", (14) exploró y articuló cada vez más las relaciones macro. En cierto sentido, esta serie de charlas se atenderán al mismo camino trazado por el desarrollo de la tesis. La charla final, que dictaré en el Consejo Británico, (Capítulo V) nos llevará más allá del diagrama, tal vez de retorno al comienzo, al principio ordenador y las formas de realización de la comunicación pedagógica.

- (10) S. Delamont, Interaction in the classroom, Methuen, London, 1976. M. Stubbs, Language, schools and classrooms, Methuen, London 1983 (2a. ed.) (N. del E.)
- (11) M. Hammersley, P. Atkinson, Ethnography: principles in practice, Tavistock Publications, London & New York, 1983. M. Hammersley (Ed.) The ethnography of schooling, Nafferton. Duffield (1983). (N. del E.)
- (12) M. Apple, (ed.) Ideology and Practice in Schooling, Temple University Press, Philadelphia, 1983. (N. del E.)
- (13) H.A. Giroux Ideology, Culture and the process of Schooling, Temple U. Press, Philadelphia, 1981. Theory and resistance in education, Bergin and Garvey, Massachussets, 1983. P. Freire, Cfr., entre otros, Acción cultural para la libertad, Tierra Nueva, Bs.Aires, 1975 Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Madrid, 1975, Education for critical consciousness, Seabury Press, New York, 1977. (N. del E.)
- (14) En B. Bernstein, Class Codes and Control, Vol.3, R.K.P., Londres, 1977. (N. del E.)



II. PODER, CONTROL, PRINCIPIOS DE COMUNICACION (1).

Lo que intentaré hacer hoy es cubrir algunos de los conceptos básicos de la teoría. Voy a comenzar por establecer los criterios con los cuales, pienso, debiera juzgarse la tesis. Esto no quiere decir que no existan otros criterios por medio de los cuales pueda juzgarse la tesis. Distinguiré entre criterios internos -los criterios que se espera logre la teoría- y los criterios externos, válidos para aquellas personas que desean sacar la teoría del campo. No es necesario decir aquí que no todos son cumplidos. Pero estos son los estándares que debiera alcanzar cualquier teoría que trate de la cultura -ya sea su producción o su reproducción.

Se trata de criterios fundamentales y el primero es el siguiente: cualquier teoría de la reproducción o transmisión cultural debe operar en varios niveles. Macroniveles: institucional. Microniveles: interacción. Diferentes niveles del sujeto, del adquirente. El primer criterio debe ser entonces, que los conceptos empleados deben ser capaces de mantener unidos estos diversos niveles. Y más aún: deben permitir la traducción de un nivel a otro.

De modo que si uno tuviera una buena teoría, podría pararse a las puertas del C.I.D.E., y observar a la gente que entra al local, y en seguida formular una teoría general de la sociedad, de Chile.

Pero no tenemos teorías como esa. Si las tuviéramos, podríamos leer lo macro en lo micro. Y las reglas de esa lectura deben ser muy explícitas. Muy explícitas. No se trata de que alguien entre al C.I.D.E. y diga, "Ah, sí, yo conozco la clase social de esa persona". Y uno entonces se pregunta, bueno, y cuáles son las reglas que permiten tal juicio. De

(1) Conferencia realizada en el CIDE, el 20 de noviembre de 1985.

modo que es ésto lo que quiero decir cuando digo que estos conceptos deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro. Y es esto lo que espero poder demostrarles hoy día. No, "demostrar" es una palabra demasiado fuerte; ofrecer.

Segundo: estos conceptos deben ser capaces de distinguir entre lo que cuenta como una variación y lo que cuenta como un cambio en las agencias de reproducción. Por ejemplo, debemos saber acaso una agencia fue igual que antes, acaso hubo una variación en sus prácticas o acaso hubo un cambio. Y los conceptos también debieran hacer esto, pues si no lo hacen, en realidad serán inconsistentes.

Ahora bien, pienso que el tercer criterio tal vez sea el crucial. La teoría debe ser capaz de suministrar una descripción explícita de los objetos de su análisis. Es decir, la teoría no debe simplemente especificar su objeto a nivel teórico, sino que debe proveernos para el reconocimiento empírico de este objeto y de su descripción. Por ejemplo: en muchas teorías de la cultura, especialmente en las neo-marxistas, el concepto crucial es el concepto de ideología. La ideología debe ser muy bien especificada en el nivel analítico de la teoría. Si ustedes quieren, la ideología es construida como un objeto teórico. La dificultad surge al desplazarnos de ese objeto teórico hacia un fenómeno empírico. ¿Cómo reconocemos aquello que es ideología en un nivel empírico? Segundo, ¿cómo lo describimos? De modo que en mis términos, si se tiene una teoría de la transmisión y de la adquisición, lo primero que se debe ser capaz de hacer es describir muy clara y sistemáticamente el proceso de transmisión y adquisición, ya sea en la familia, la escuela o el trabajo. Entregar medios para su identificación en la práctica a este nivel. Hay muy pocas teorías que tienen lo que yo llamo reglas de descripción fuertes. Y debido a esto, los investigadores se hallan a sí mismos en dificultades. Llegan a interesarse mucho por una teoría en particular. Esta se ve muy bien sobre el papel, entusiasmo mucho. Luego se trata de llevarla a la práctica, se trata de describir algo. Y en ese momento uno pierde toda confianza en la teoría. La teoría es para los intelectuales, no para nosotros en el terreno. Cuando se está en el terreno, debe realizarse una descripción, hay que nombrar lo que se ve o se encuentra plausible. Hay que tener una teoría de la descripción.

Las posibilidades son que se tome esto o lo otro, o lo de más allá, y se proceda a medirlo, y si no a medirlo, a usarlo.

Sin motivos. La descripción no está teóricamente arraigada. De modo que tenemos un problema: si rechazamos la teoría, existe la posibilidad que las descripciones que hagamos sean arbitrarias. Y pienso que este es uno de los motivos por los cuales existe un divorcio entre la teoría y la práctica. Porque aquellos que se hallan en el terreno de la práctica -y aquí me incluiría yo también- encuentran poco útiles muchas de las teorías existentes. Inútiles. A partir de lo que se plantea como teóricamente relevante no podemos obtener lo que realmente está ocurriendo frente a nosotros. De modo que este criterio es muy, muy importante.

Mientras más esté uno involucrado en la aplicación, en la práctica, en el cambio, tanto más serio se torna el problema de la descripción. Pues todo lo que se hace descansa sobre descripciones. Lo que se ve se vio en el grupo. Hay que decirle a alguien, comunicarse concretamente. Y para eso se requiere de algún proceso de descripción racional. No basta con decir, "bueno, si tienes mi ideología, verás lo que yo veo". En cierto sentido esto es también verdad. Esta cuestión de tener reglas de descripción fuertes realmente es muy importante. De modo que esto también significa que la teoría no sólo debe especificar los contextos que le son cruciales, sino que debe especificar los procedimientos para esta descripción e interpretación. Imaginen que el grupo al que pertenezco ha realizado un estudio sobre un hospital y que realizamos una descripción explícita. Todavía tendríamos el problema de qué es lo que significa. Y lo que significa es cuestión de interpretación de la descripción que se tiene. Ello significa que también se debe tener reglas lo bastante claras que le permitan a uno desplazarse desde la descripción a la interpretación. Los principios de descripción actúan selectivamente sobre lo que se convierte en datos.

Desde el punto de vista de esta tesis en particular, lo que se requiere es lo siguiente: hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. El poder y el control se traducen en principios de comunicación. De modo que en la medida que hablamos unos con otros y que actuamos en el mundo, estamos realizando las relaciones de poder y las relaciones de control.

Próximo paso: estos principios de comunicación están

desigualmente distribuidos entre las clases sociales. De modo que tenemos principios dominantes y principios dominados de comunicación. Y esos principios de comunicación ubican a los grupos como clases y a la vez ubican cada grupo en oposición al resto. Los principios de comunicación realizan dos cosas: lo posicionan a uno en una clase y posicionan nuestra relación con otras clases.

Ello significa que la cuestión empírica crucial es mostrar cómo se verifica la traducción del poder y del control en principios de comunicación, que se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control. Ahora bien, ¿cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación? Estos principios de comunicación se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control, que originalmente los constituyeron, y esa es la pregunta empírica. ¡Pequeña pregunta, en verdad!

Voy a comenzar por mirar esta interrogante intentando mostrar cómo el poder y el control se traducen a sí mismos en principios de comunicación de un modo general. Voy a comenzar por algo que es muy obvio. Si toman una familia (podemos pensar en las familias como en un conjunto de relaciones categóricas; ciertamente no es el modo más interesante, pero ...) debiera ser posible crear un principio que lo capacite a uno para generar todas las categorías. Una vez que digan, allí hay un conjunto, entonces allí debe haber un principio que organiza ese conjunto. Tomemos esta familia -una de las categorías-. Hay muchas de ellas, pero vamos a tomar tal vez la más crucial. Una categoría crucial será una categoría de género: habrá hombres y mujeres, niños y niñas. Y recuerden, si hay sólo un género en la familia, todavía estarán ambos. Si se tiene una categoría que pertenece al conjunto, pero está ausente, todavía estará allí. De modo que tendrán categorías de género, diferentes categorías de funciones (padres e hijos), tendrán categorías de edad (los niños de cinco deben ser así, los niños de diez asá ...), y tendrán categorías de progresión llamadas "edad". Tendrán una categoría de relación de edad. (¿Cómo se relacionan los niños con los padres? ¡Eso de todas maneras variará con la edad!). Hay otra relación categórica todavía, y ésta es la relación dentro de la categoría de los niños. Y, finalmente, todavía hay otra categoría dentro de la categoría de los padres. Bien, ahora tenemos un conjunto de categorías. Una vez que tenemos ese conjunto de categorías, podemos decir que tal conjunto puede ser comprendido como

una división social del trabajo (de edad, de función, etc.). Si preguntamos qué tipo de división social del trabajo tenemos, podremos afirmar que ello depende de las relaciones entre las categorías.

Segundo, si preguntamos qué reproduce esta división social del trabajo, qué mantiene unidas todas estas relaciones sociales en el seno de la familia, qué es lo que mantiene a las personas en su categoría, la pregunta nos envía a las relaciones de poder. De modo que ese conjunto de categorías dentro de la familia es mantenido -unido por las relaciones de poder. Si esas categorías -madre, padre, niño, niña, edad- son muy especializadas, quiere decir que la función madre es muy diferente de la función padre. El proceso de transmisión es muy diferente del proceso de adquisición. Si es muy especializado, entonces los niños de cinco años llegarán a saber que de ellos se esperan prácticas especiales. De modo que si el continuo temporal -que es el continuo de edad- es muy diferenciado, cada edad es muy especializada. Mientras más especializada sea la categoría, tanto mayor será su diferencia de otra y con tanta mayor probabilidad tendrá su propia voz. (Empleo voz en el sentido metafórico). Consideremos una niña: si ella está establecida en una categoría especializada, desarrollará su propia voz. (Ustedes saben, cuando hablamos estamos bastante a merced de nuestra laringe. De modo que el sonido que podemos hacer no es completamente resultado de nuestra laringe, pero se ve fuertemente determinado por ella). Sugiero que estas categorías especializadas desarrollan lo que podríamos llamar una 'laringe cultural', que limita lo que ellas pueden decir. Por supuesto no es biológico, y tampoco es todo lo profundo que estoy sugiriendo. Pero es un modo de mirar las cosas.

De modo que si yo, por ejemplo, crecí en el seno de ese tipo de familia, en que esas categorías estaban muy especializadas, anhelaba más que nada llegar a cumplir siete años. Siete años eran un hito muy especial, porque yo sabía que mi voz iba a cambiar. Porque entonces yo iba a tener otras posibilidades. No es que fuera a decir más cosas; pero habría un cambio cualitativo en lo que haría. Así se establecería un nexo entre la categoría y la voz.

En realidad, todavía estamos hablando de poder. Bien, ¿qué es lo que tenemos aquí? El conjunto de categorías que he descrito parecen celebrar el hecho de estar separadas. (Los niños están aparte de las niñas, el padre de la madre, etc.).

Estas categorías exaltan la separación entre las cosas, el carácter de estar aparte de ellas. Bien, lo próximo es intentar conceptualizar esto. Voy a emplear el término *clasificación* para referirme no a lo que es clasificado, sino que a las relaciones entre categorías. Es algo puramente estructural. Si tenemos la categoría A y la categoría B, y la categoría A está especializada de modo diferente que la B, A y B serán muy diferentes. Diría que esa relación es una relación de fuerte clasificación. Sigamos todavía más adelante. Si esto son niños y esto otro niñas ¿qué exactamente mantiene las diferentes especializaciones de esas categorías? ¿Qué cosa lo hace? Si A es bastante diferente de B, tendrá que haber un espacio entre A y B, para que A y B se conviertan en cosas diferentes. Sugeriría que ese espacio es constituido por la aislación. Si hay una fuerte aislación, esa categoría tiene un espacio para especializarse marcadamente. Una clasificación fuerte produce un marcado aislamiento. ¿Qué hay en relación al poder? Digamos que esta categoría A dice: "Ya no quiero ser A. B es una categoría mucho mejor. Quiero una voz B". En realidad eso no es correcto. "Quiero el mensaje de B". Recuerden, A ya tiene la voz de B. El niño tiene ya la voz de la niña y la niña aquella del niño. No se puede ser niña sin ser, en algún sentido, niño. Sin embargo, A desea cambiar. Si A desea cambiar, entonces debe romperse el aislamiento existente entremedio. Apenas el aislamiento se ha debilitado, queda expuesto el poder que ha establecido el aislamiento. Por tal motivo podemos afirmar que las relaciones de poder, la distribución del poder, construyen el principio de la división social del trabajo. Piensen en la familia: si el conjunto de categorías está fuertemente clasificado, ése es el principio en la división social del trabajo. Y ése es el principio del conjunto de categorías. De modo que las relaciones de poder construyen el principio de la división social del trabajo, la naturaleza de la jerarquía y la clasificación. De modo que ahora nos desplazamos desde el poder hacia un principio de clasificación.

Pero en ciertas familias las categorías no están tan especializadas, son más confusas. La aislación es mucho más débil. Ahora podemos decir, aquí tenemos una familia en que encontramos una clasificación débil, y si tenemos una clasificación débil, las relaciones de poder son mucho menos explícitas. Si la clasificación es fuerte, las relaciones son muy explícitas. Donde se tiene clasificación débil, donde las

categorías son más confusas, menos especializadas, no quiere decir que no hay poder, sólo que está implícito.

La elocuencia del poder está en el silencio que genera.

El poder separa. Diferentes distribuciones de poder separan de modo diferente. Demos un paso más antes de entrar en más ejemplos. La clasificación hace dos cosas: a nivel de superficie, establece orden, y también establece quién es el dueño del orden. En la medida que se acepta el principio de clasificación, se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás. Cada vez que uno escucha su voz, habla el poder que mantiene el conjunto de relaciones categóricas.

En el nivel superficial, la clasificación mantiene el principio del orden y establece a su dueño. Objetivamente y subjetivamente. La aislación a nivel del sujeto, la aislación en nuestra cabeza, suprime las aislaciones, divisiones y dilemas que son inherentes al principio de clasificación mismo. Y con todo lo que damos por sentada la aislación, las contradicciones de la clasificación no están jamás vivas, conscientes en nosotros. De modo que el orden es generado en dos niveles: objetivamente, la clasificación crea orden. Subjetivamente, la aislación -producida por el código- suprime las contradicciones y los dilemas en la clasificación. Y eso garantiza su reproducción.

Pero la historia no finaliza aquí. Puesto que si terminara aquí, no habría cambio. En la medida que se acepta el principio de la clasificación, no sólo se acepta el orden oficial, sino que se tienen vivas dentro de uno las contradicciones de ese orden en diferentes niveles de la propia conciencia. Por ejemplo, tomemos el caso del género. Yo nací en 1924. Con una voz muy especializada. Las aislaciones no erradican el hecho que yo tenga en mi voz también la voz femenina. Ustedes bien pueden descubrir que hay prácticas y sentimientos que no pertenecen a su voz. De modo que ¿qué es lo que hacen? Los suprimen. Lo mismo con las mujeres. Las contradicciones, divisiones y dilemas están vivas en otro nivel. Al jugar su papel de hombre o de mujer tales contradicciones van a manifestarse, puesto que se hallan en el sistema de clasificación. Están obligadas a manifestarse. De modo que al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el desorden. Esto no es una teoría del cambio social. ¡Por supuesto que no! Puesto que el cambio social es una función de los cambios en las relaciones entre los grupos sociales. Simplemente estoy afirmando que a nivel de

cualquier individuo, las contradicciones, divisiones y dilemas de la clasificación están vivos en ese individuo. De modo que todos somos potenciales o actuales agentes de cambio. No hay otro camino.

Hasta aquí ha habido una traducción del poder en principios comunicativos. Y esto a un nivel estructural. Echemos otro vistazo a esto. Porque este modelo debe calzar con cualquier familia, escuela, trabajo. Y por ahora sólo estamos en la familia. Echemos un vistazo a la escuela. Después de haberlo hecho, seremos capaz de tener un lenguaje para tratar los códigos en el nivel micro.

Lo primero en relación a la escuela es la clasificación *dentro y fuera*. Dentro de la escuela tenemos categorías de discurso, (castellano, física, química, etc.). Fuertemente clasificadas, fuerte aislación entre un discurso y otro. Categorías de transmisores también fuertemente clasificados (es decir, especializados). Fuertes categorías de adquirientes, porque en la medida que los niños crecen, son explícitamente clasificados por edades. Ahora bien, en esa escuela habrá un director. ¿Quién se relaciona con el director? Probablemente los jefes de departamentos. De modo que esos jefes de departamentos tendrán una clasificación débil. Ustedes pueden ver lo que subyace a la educación europea: o es la iglesia o es el templo griego con sus columnas. (ver diagrama 2)

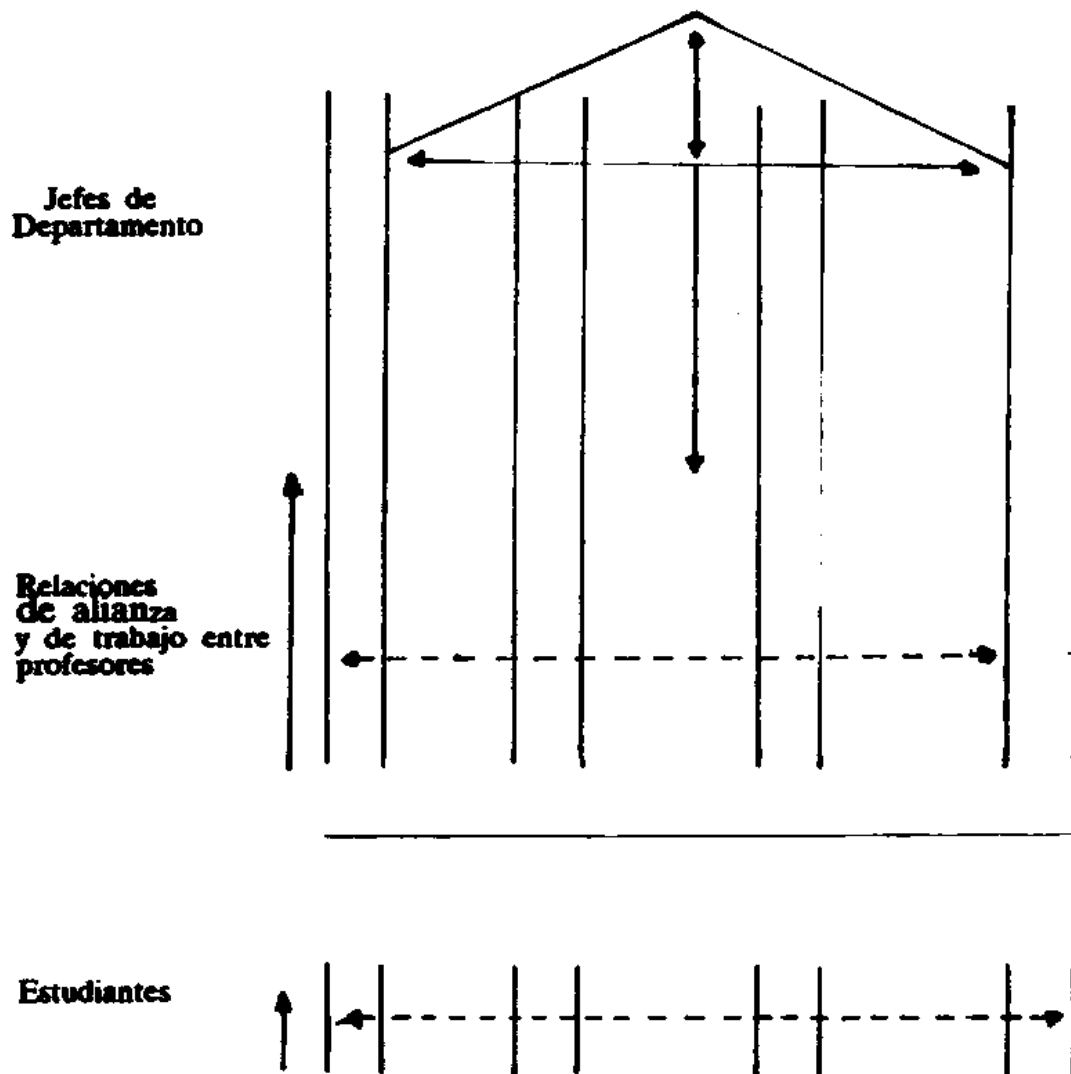
Así, en un nivel profundo, la adquisición del código pedagógico es socialización en la *doxa* de la educación Europea (griega y cristiana). Al nivel de superficie es sobre Geografía, Francés, Matemáticas, etc. (*)

En tal situación de la clasificación fuerte, la comunicación entre los profesores no será en relación al trabajo. ¿Por qué no puede ser en relación al trabajo? Porque todos ellos tienen voces especializadas. No pueden por lo tanto compartir sus intereses discursivos. No están vinculados a través del trabajo. Sólo pueden vincularse a través de los problemas de control. Hablan acerca del control, no de las relaciones de

(*) 'Doxa' o sistemas de clasificación cuya arbitrariedad no es reconocida. Existente cuando se da coincidencia casi perfecta entre el orden objetivo y el subjetivo (como en las sociedades antiguas) y donde el mundo material y el social aparecen como auto-evidentes. (Ortodoxia y heterodoxia, en cambio, implican conciencia y reconocimiento de la posibilidad de sistemas de creencia diferentes o antagónicos). Cfr. P. Bourdieu, Outline of a theory of Practice. Cambridge University Press, Cambridge, 1977. (N. del E.).

DIAGRAMA 2.

Estructura organizacional tras el código educativo Europeo tradicional (*)



(*) Nota: Líneas continuas representan límites fuertes: flechas continuas indican dirección de relaciones fuertes

Líneas discontinuas representan límites débiles: flechas discontinuas representan dirección de relaciones débiles

El modelo y su análisis figuran en el artículo B. Bernstein, *Classification and Framing of Educational Knowledge*, en *Class, Codes and Control*, vol.III. RKP. Londres, 1977, p.105. (N. del E.).

poder. En la clasificación fuerte, el profesor está atado a su discurso. Por dos razones: 1) Su voz le es reflejada a él o a ella a través de su pertenencia al departamento. 2) No puede hablar a los otros acerca de su discurso. De modo que su identidad es formada, confinada y atada por esta categoría discursiva y, por lo tanto, con el discurso de su departamento.

Si debilitamos la clasificación e integramos los discursos, entonces significa que todos los profesores se juntarán y estarán unidos a través del trabajo. Si fuéramos unidos por el trabajo, entonces en esta institución habría una relación de contrapoder. Sin embargo, si comenzamos a juntar los discursos, habrá polución, todo será un enredo. El profesor carecerá de identidad, tendrá que desarrollar una identidad completamente nueva y también una nueva práctica. La identidad aquí es nueva, producida por el cambio en la clasificación.

De modo que eso es clasificación. Pero todavía no hemos establecido el código. Sólo hemos establecido cómo las relaciones de poder constituyen los principios de la división social del trabajo, cómo el principio de esta división social del trabajo se torna activo en nuestras cabezas como el principio clasificatorio. Y ese principio de clasificación genera orden. Sin embargo, a otro nivel, esas contradicciones en la clasificación, que no son explicitadas, son sentidas y ocasionalmente vividas. Y por ende, en la medida que uno adquiere la clasificación, se adquieren tanto el principio del orden como aquel de la subversión.

Podemos, brevemente, agregar algo sobre las condiciones para la reproducción de códigos pedagógicos que varían en la fuerza de su clasificación y enmarcamiento. Donde los códigos tienen valores $+C+E^{ic}$ su reproducción depende menos de atributos individuales en la medida que generan, y son mantenidos, por relaciones y categorías estructurales explícitas. Sin embargo, en el caso de códigos pedagógicos cuyos valores son $-C-E^{ic}$ su reproducción depende mucho más de la interacción entre individuos y del compartir una ideología común. En tal caso son más inestables (2).

(2) Veremos que E^i se refiere al valor interno del enmarcamiento, esto es, la ubicación del control dentro de la relación social y contexto pedagógico, mientras que E^e se refiere al valor de enmarcamiento que controla la comunicación entre el contexto pedagógico local y un contexto externo a él, por ejemplo, relaciones escuela-familia, escuela-comunidad, escuela-trabajo.

Hasta aquí la tesis se ha entregado sólo a nivel descriptivo. Hay más en esto que el trazar líneas en un pizarrón. De modo que habrá preguntas. Estoy seguro que querrán preguntar cómo calza esto en la macro estructura. Como se me dijo durante la discusión, en las sociedades que son más brutales en su forma de socialización, las relaciones de poder son más obvias. Y, por supuesto, ello es verdad. Pero pienso que en la medida que vayamos avanzando en el seminario, la teoría se tornará más matizada y sensitiva.

Hay un punto que todavía quisiera enfatizar. Ese punto sería que si el principio de clasificación establece la voz de uno ¿cuántas voces tendrá uno que escuchar en orden a alcanzar la propia clasificación? Imaginen, aquí están los discursos. Transfiramos esto a la universidad. Tengo un grupo de estudiantes y ellos saben que desean ser sociólogos. Sus discursos están fuertemente clasificados. De modo que sigo enseñando sociología, que es muy difícil de enseñar, en medida no menor porque los estudiantes nunca saben si acaso la escriben o la hablan. Ahora bien, el modo que ellos tienen para saber qué es sociología es empleando términos como "Gramsci". De modo que tienen un conocimiento lexicológico de la materia, más que uno sintáctico. Así, me ocupo enseñándoles sociología. No les enseñé psicología ~~y~~ tampoco filosofía; no les enseñé historia, no les enseñé educación comparada, sea lo que eso sea ... Pero ellos obtendrán el principio clasificatorio con sólo escucharme. ¿Por qué? Porque ¿qué es sociología? Depende de su relación con la psicología, de su relación con la historia, de su relación con la educación comparada. De modo que aquello que es mi voz es una función de su relación con otras voces. Así, sólo se necesita de una voz para tener todo esto. Sólo una. Es muy similar a aprender las reglas gramaticales. Se requiere sólo de una muestra muy, pero muy pequeña del lenguaje para inferir sus reglas fundamentales. A la edad de cinco o seis años, un niño ya ha adquirido las reglas de competencia fundamentales para operar con el sistema lingüístico. Del mismo modo, ustedes requieren una muestra muy pequeña de todo esto para tenerlo todo. Ustedes tienen en su voz las voces de los otros discursos, pero no tienen su mensaje, que es el siguiente punto que quiero tocar. *La voz pero no el mensaje*. Con esto quiero decir, mis alumnos no pueden hablar filosofía, no pueden hablar historia, pero la sociología que tienen es esencialmente una función de las relaciones de categorías; les guste o no, tienen a las otras voces en su propia voz.

Hasta aquí hemos estado tratando con el poder. Veamos ahora el control. El problema era cómo la distribución del poder y los principios de control se traducían en principios de comunicación. Para mí, el poder constituye los principios de clasificación. De modo que si se va a cambiar la clasificación, uno está inmediatamente enfrentando la necesidad de cambiar las relaciones de poder. Para mí, el control no se ocupa de la clasificación. El control regula la comunicación. Y de modo tal, que en la medida que se adquieren los principios de comunicación, uno es socializado dentro de los principios de clasificación. Vemos entonces que, *control = comunicación* y que *poder = clasificación*.

Y queda claro que la clasificación siempre será dominante. Volvamos sobre la familia. Tenemos nuestro conjunto de relaciones categóricas. Tomemos la categoría "padres". Hemos establecido relaciones categóricas. Pero no tenemos establecido la práctica de la categoría. Sólo hemos dicho, "esta categoría está especializada de un modo diferente". Pero no hemos dicho nada acerca de su práctica, nada en relación a la realización de la categoría. Todo lo que hemos hecho es hacer especificaciones en relación al agente. Pero nada hemos dicho de la práctica del agente. La práctica del agente serán las reglas de comunicación por medio de las cuales nuestra categoría se relaciona con otra. Mientras más especializada sea la categoría, tanto más especializadas serán sus reglas de comunicación. Pero esas reglas de comunicación son limitadas y podrían ser vistas como un mensaje de la categoría. Toda categoría posee un mensaje legítimo y ese mensaje legítimo es definido por la clasificación.

Por ejemplo: Recuerdo cuando enseñaba en la escuela, era una escuela de niños muy difíciles, de unos 16 años, niños muy crecidos y muy duros. En esa escuela, la mayoría de los profesores no asistían. O estaban cansados y exhaustos o tenían algún tipo de problema con los estudiantes. Quiero decir, golpes, ustedes entienden, peleas. (Uno sólo tiene "problemas" con los alumnos de escuelas públicas de clase media. Aquí eran peleas abiertas) (3). Y yo debía dictar una serie de ramos. Debía hablar de física, de ciencias. Y tuve que hablar acerca de Galileo. Así que estaba explicando que a fin de entender el telescopio, uno debía entender la situación del

(3) 'Public Schools' en Inglaterra corresponde al sistema educacional privado de clase media alta y clase alta.

mercado. Si un mercader tenía un telescopio, podía ver un barco entrar al puerto. Y si podía ver el barco, podía saber qué venía en ese barco y participar con ventajas en el mercado. Por lo tanto, el telescopio era muy importante. Cuando después volvió el profesor de física, parece que retomó la materia donde yo la había dejado. Y preguntó: "¿Saben algo acerca del telescopio?". Uno de los muchachos contestó: "Sí, yo sé del telescopio. Es para los comerciantes". Y el maestro respondió: "No quiero nada de esa mierda sociológica en esta clase". Noten lo que había ocurrido. Yo no estaba produciendo un mensaje legítimo. Mi comunicación había traspasado sus reglas restrictivas. Y al sobrepasar las reglas restrictivas, yo había cambiado mi categoría e interferido con otro.

Debe haber algo que controla los principios de comunicación, que los regula, a fin de que uno no se exceda de su límite. Y si uno averigua qué regula el principio, uno podría descubrir el mensaje de la categoría. Hasta aquí sabemos que tenemos categorías que están especializadas, categorías de realizaciones que llamamos prácticas. Esas prácticas están reguladas por principios de comunicación. El principio de comunicación es un medio por el cual alguien adquiere la categoría y su relación. De modo que en la tesis, la comunicación siempre se refiere a una práctica pedagógica local. Como se supone que esto sea una categoría de la transmisión cultural, la relación crucial que me ocupa será siempre la relación entre un transmisor y un adquiriente, y las relaciones entre transmisores. Y la relación entre adquirientes, las agencias donde ello se verifica y los macrocontroles sobre esas agencias.

De modo que el control que me interesa es el control que regula la comunicación en las relaciones pedagógicas. Y recuerden, para mí, las relaciones pedagógicas no son simplemente madres e hijos. Ahora podemos comenzar a ver que el control del que hablo refiere a la relación en que se produce la clasificación. En la escuela, por ejemplo, son los profesores y las salas de clases. Esa es la comunicación. Es muy local; si nos referimos al control, siempre nos referimos a las relaciones pedagógicas locales. De modo que el control es muy local y el poder muy general. Ahora bien, ya tenemos el *locus* del control: las relaciones pedagógicas, transmisores y adquirientes, y voy a sugerir que el control obviamente opera a través de las relaciones sociales.

El principio de las relaciones sociales regulará el principio

de la comunicación. En la medida que cambian esas relaciones sociales, cambiarán los principios de comunicación. Esas relaciones sociales, aquí serán relaciones sociales entre transmisores y adquirientes. En la medida que cambia la forma de esa relación, cambiará el principio de comunicación: lo que puede decirse - lo que no puede decirse - cómo puede decirse.

Empleo el concepto de *enmarcamiento* para referirme al principio de comunicación que es regulado por la relación social. En otras palabras, en realidad no se ven las relaciones sociales, porque nunca puede verse el principio. Uno tiene la realización de los principios de relación social, pero no se pueden ver esas relaciones sociales. ¿Qué será, entonces, lo que torna existenciales las relaciones sociales? Desde este punto de vista, las relaciones sociales son sustantivadas, llevadas a la existencia, por los principios de comunicación que establecen en nuestras cabezas. De modo que los principios de comunicación son las relaciones sociales. Son traducciones de los principios de relación social. Así que las relaciones sociales se tornan, si se quiere, en una actividad codificadora. Se tornan en un principio de selección y de combinación. ¿Cuál es aquí el principio que regula mi particular combinación, selección e integración? Voy a enfatizar que este es dado por el enmarcamiento. Del mismo modo como una clasificación puede ser fuerte o débil, el enmarcamiento puede ser fuerte o débil.

Vamos a intentar definir enmarcamiento en forma más rigurosa. El enmarcamiento regula quién controla el principio de comunicación. Y por principio de comunicación entiendo selección de lo que se ha de comunicar, selección del significado, selección de las secuencias (progresión), del ritmo - la tasa de adquisición esperada de los significados- y de los criterios. De modo que para mí, un principio de comunicación controla la selección (lo que puede decirse), su progresión, su secuencia, su ritmo y, crucialmente, los criterios. Donde el enmarcamiento es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación. Donde es débil, es como si al adquiriente se le otorgara un espacio en que parecería que él o ella tiene algún control sobre los principios. Desde esta perspectiva, un enmarcamiento débil jamás crea igualdad en relación a los principios. Muchas veces el enmarcamiento débil enmascara el poder, crea la ilusión de que el espacio de comunicación que regula es absolutamente negociable, pero en mis términos, eso

no puede ser nunca totalmente el caso, porque los transmisores son una categoría especializada diferente.

De modo que si pensamos en nuestra relación aquí, en esta sala, ustedes están experimentando casi todo el tiempo un enmarcamiento muy fuerte. Ustedes todavía no controlan la selección, no controlan los criterios. En esta situación, ustedes no se comunican. Ustedes son ... un espacio para la comunicación.

El control crucial es aquel ejercido sobre el ritmo, sobre la tasa de adquisición esperada, eso es lo que constituye el control crucial de toda la comunicación. También constituye su base económica, pues, mientras más fuerte el ritmo, tanto más barata la transmisión. Por ejemplo, si ustedes están en la escuela y el ritmo es muy intenso, el costo será muy bajo, puesto que si el ritmo estuviera más débilmente enmarcado, tomaría más tiempo.

Pero tomen nota. En la medida que el enmarcamiento varía en fuerza, genera diferentes reglas para operar la comunicación. Lo que intento decir es lo siguiente: las reglas de enmarcamiento, lo que yo llamo los valores del enmarcamiento, tienen ligados a ellos reglas para operar el principio de comunicación que establece el enmarcamiento.

De modo que aquí, en esta sala por ejemplo, ustedes se ven seriamente restringidos, puesto que hasta ahora carecen de las reglas para operar el principio de comunicación que establece el enmarcamiento. En un sentido, lo que aquí hacemos podría ser considerado como un ejercicio de aprendizaje de una segunda lengua. Es una situación de aprendizaje de segunda lengua. En tal situación pueden ocurrir muchas cosas. Pero el enmarcamiento que he establecido determinará en parte su ... lenguaje.

Así podemos comenzar a ver que el enmarcamiento débil y el enmarcamiento fuerte regulan el principio de comunicación, regulan la estructura básica de la comunicación, su lógica interna. Y también define reglas de comunicación especializadas, que deben ser aprendidas antes que uno pueda operar el enmarcamiento. Algunos niños llegan a la escuela y carecen de las reglas necesarias para adquirir el particular tipo de enmarcamiento que establece la escuela. Pero si ellos carecen de esas reglas, quedan excluidos. Un tipo especial de comunicación es requerido de uno.

Si uno se somete a psicoanálisis, pasan meses y meses antes que uno adquiera las reglas para entregar al o a la analista lo que él/ella desea. Y no se tiene ayuda para adquirir las reglas de comunicación. Porque no hay una transmisión explícita de ellas. Pero si uno es hábil, las hallará ... Si se dice un tipo de cosa, nada ocurre. Pero si se dice otro, repentinamente él/ella comienza a hablar. En realidad se obtiene una idea de las reglas implícitas que son requeridas para lograr una respuesta del analista. Esto es parte del procedimiento de enmarcamiento. Ese enmarcamiento es en parte increíblemente débil. No hay nada de lo que no se pueda hablar.

El enmarcamiento establece esos complejos principios de comunicación, que son mucho más complejos para adquirir de lo que la gente piensa.

Ahora tenemos un medio para traducir el poder y el control. En la medida que cambia la distribución del poder, cambia el principio de clasificación de la división social del trabajo. Aquellos principios de control por medio de los cuales las relaciones de poder son reproducidas a través de la transmisión y de la adquisición. Ello lo logran las reglas de enmarcamiento. Una vez que se ha adquirido eso, se pueden generar las relaciones que son requeridas sin pensar en ellas. Se convierten en las reglas de competencia comunicativa con que se opera. Noten aquí, que una distribución del poder puede ser reproducida tanto por un enmarcamiento débil como por un enmarcamiento fuerte. En otras palabras, la misma distribución del poder puede ser reproducida a través de diferentes modalidades de control. No hay una relación 1 = 1 entre una distribución del poder y su modalidad de control. Hay muchos modos en que se nos puede hacer inofensivos. Ser fusilado no es el único.

Podemos distinguir entre lo que llamo los valores internos de los valores externos del enmarcamiento. El valor externo del enmarcamiento refiere a lo que puede ser llevado hacia el interior desde el exterior en la comunicación.

Ahora bien, aquí, varias veces, he contado historias: sobre la escuela, sobre sexo, sobre trabajo. Todo esto lo he traído desde fuera, para incorporarlo. De modo que para mí, el valor externo del enmarcamiento es débil, es decir, estoy realizando la conexión entre fuera y dentro, de acuerdo a un principio de enmarcamiento externo débil. Estoy monitoreando la relación entre lo que sucede aquí y lo que sucede en alguna otra

parte. Imaginemos una situación: se me permite traer algo desde fuera, pero un estudiante desea narrar una historia. Dice: "Usted sabe, esa teoría no operará. Recuerdo que cuando era niño ...". El está tratando de traer dentro algo desde fuera. El profesor entonces dice: "No queremos ninguna de esas historias personales aquí dentro ...". De modo que podemos ver que el enmarcamiento no sólo monitorea el interior, sino que monitorea la relación entre dentro y fuera. Así, en escuelas con un fuerte enmarcamiento de la relación entre la escuela y el exterior, el niño puede verse privado de su identidad apenas entra en una escuela, cuyas reglas de enmarcamiento son muy fuertes. Ello significa que cuando el niño llega a la escuela, virtualmente debe aprender dos cosas: 1) No usar los principios de comunicación a través de los cuales él/ella vive fuera de la escuela; éstos deben ser dejados junto a la puerta de la escuela. 2) El niño de clase trabajadora debe aprender a producir una clasificación fuerte entre los principios comunicativos con que él/ella vive fuera de la escuela y los principios de comunicación privilegiantes usados por la escuela. Y ello se realiza por medio del enmarcamiento.

Exactamente del mismo modo podríamos hacer que la clasificación tuviera un valor interno y otro externo. Por ejemplo, el valor externo de la clasificación que define este contexto en el que estamos es su relación con otros contextos. Aquí hay una clasificación muy fuerte. Las reglas de entrada pueden haber sido decididas por el tamaño de las salas. Pero las reglas de entrada son muy estrictas. De modo que éste es un contexto muy fuertemente clasificado. Sin embargo, *dentro* de este contexto hay una clasificación débil. Porque hay sociólogos, hay profesores, hay ingenieros en comunicaciones, psicólogos ... La clasificación real es muy débil. Así que podemos hablar del valor interno de la clasificación, y del externo. Podemos hablar de cómo este espacio se constituye en términos de clasificación. Por ejemplo, la relación que ustedes tienen entre sí es la inversa de la que cualquiera de ustedes tiene conmigo. Ustedes están sentados muy cerca los unos de los otros y yo estoy bastante lejos. Yo poseo el movimiento, ustedes no. Todo esto es parte de una clasificación. De modo que los valores clasificatorios poseen valores externos y valores internos y éstos pueden hallarse en mutua oposición.

Si estamos pensando en una escuela, puede haber más de una modalidad. Este sistema puede generar diferentes modalidades de control. Así es que en una escuela, y aquí es-

tamos pensando en niños de clase trabajadora, hay más de una modalidad de control. En Inglaterra hay diversas modalidades de control, dependiendo del curriculum que se esté siguiendo. El curriculum dominante siempre es "clasificación fuerte", particularmente un fuerte enmarcamiento de los valores externos. Ese es el curriculum dominante. Y con bastante probabilidad esos son los valores del curriculum dominante, tanto en Oriente como en Occidente. Y esto es algo que vamos a tratar más adelante.

Así como escribimos códigos para escuelas y códigos para hospitales, también es posible escribir códigos para la producción. Códigos de producción. Aquí encontramos una paradoja. Los miembros de la clase dominante son socializados a través de una clasificación muy fuerte y de reglas de enmarcamiento muy fuertes. Pero el trabajo que realizan les confiere un gran marco de discreción, dentro del cual pueden funcionar con un enmarcamiento muy débil, y en oportunidades incluso con una clasificación débil. De modo que cuando las personas hablan de la reproducción de las relaciones laborales a través de la educación, podemos formular la siguiente pregunta: Bueno ¿si su posición dominante en la industria o en algún organismo de control le confiere una clasificación relativamente débil, un enmarcamiento relativamente débil, por qué es socializado dentro de esto a través de una clasificación muy fuerte, un enmarcamiento muy fuerte? Del mismo modo tenemos una relación opuesta en las escuelas británicas, pues aquellos niños que han sido inhabilitados por el código de la escuela, no tienen una clasificación ni un enmarcamiento fuerte. Tienen una clasificación débil y un código de enmarcamiento débil. Lo que les confiere una libertad imaginaria, bajo la cual no aprenden nada pero hacen proyectos. Aún así, al trabajar, pueden hallarse en una situación de clasificación y de enmarcamiento fuertes. De modo que en un mismo hospital o en una misma escuela, se hallarán diferentes modalidades de control.

En el caso de la clase obrera, especialmente los niños de la clase marginal, podemos distinguir las siguientes posibilidades pedagógicas.

a) Una situación en que la alienación que los alumnos experimentan se manifiesta en violencia y disturbios en la sala de clases. En este caso el código pedagógico es suspendido y los educandos son a menudo objeto de control a través de modalidades imperativas.

b) Otra modalidad en la situación mencionada es aquella en que 'clasificación y enmarcamiento fuertes' son reemplazadas por 'clasificación y enmarcamiento débil' y los educandos adquieren 'habilidades para la vida' o 'habilidades sociales'.

c) El código elaborado dominante puede ser suspendido y sustituido por un código que transmite (usualmente bajo condiciones de clasificación y enmarcamiento fuertes) estrechas habilidades vocacionales y donde principios sociales y técnicos más amplios no son objeto de exploración pedagógica. De hecho, un código restringido reemplaza a un código elaborado.

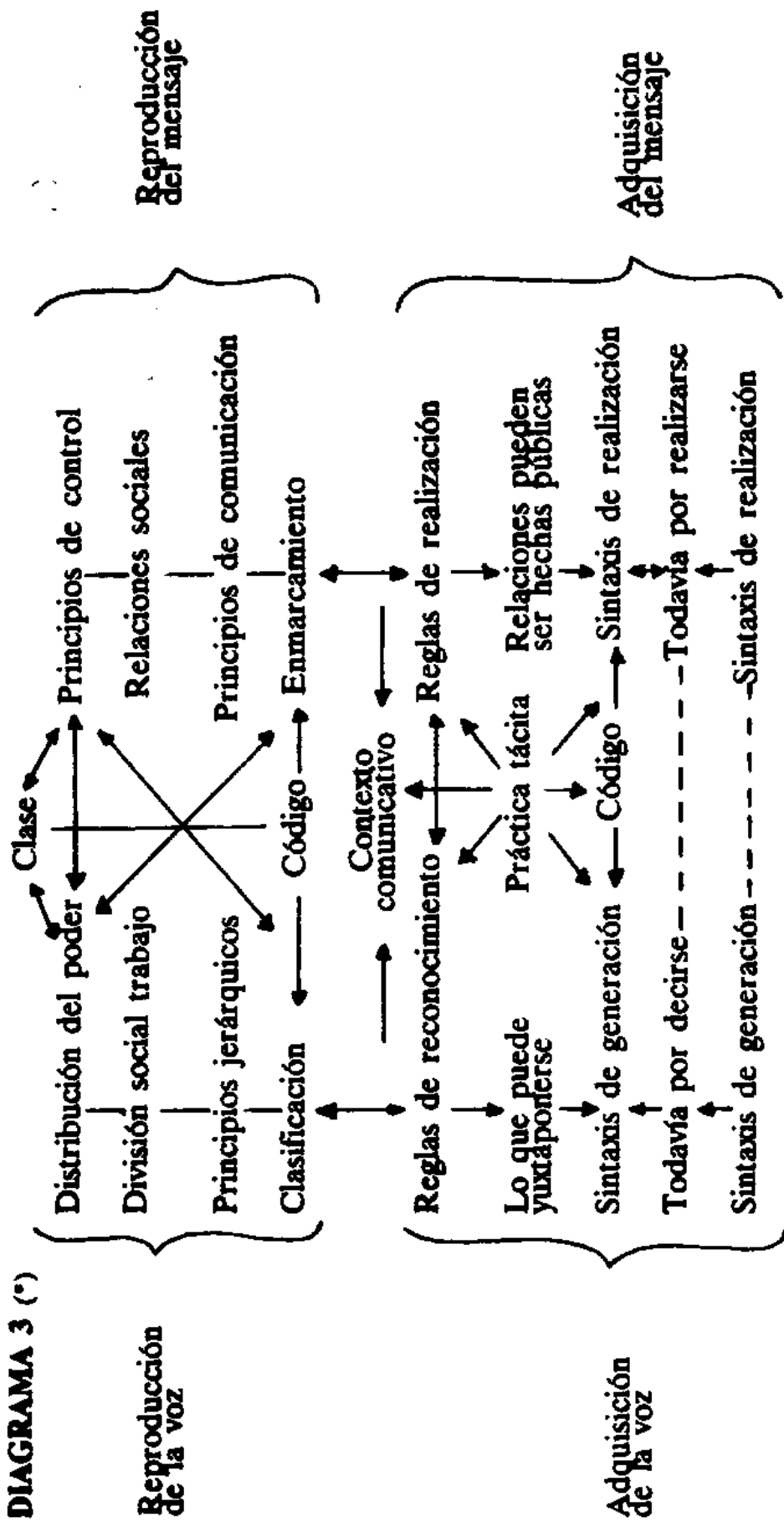
En general, allí donde los alumnos de la clase trabajadora no adquieren las reglas de enmarcamiento de los códigos elaborados de la escuela entonces esos alumnos no pueden producir lo que cuenta como el texto pedagógico legítimo (física, historia, matemáticas, etc.). En este caso, ¿Qué adquieren? El principio de la clasificación fuerte. Ellos adquieren las relaciones de poder y su posición en ellas, y tal socialización es la que da cuenta de la reacción violenta que podemos legítimamente esperar de algunos de estos niños. De este modo, el proceso educacional produce *al menos* dos categorías de estudiantes, aquellos que adquieren el código (clasificación y enmarcamiento) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación).

De modo que esto ha consistido simplemente en dar unas pocas indicaciones a nivel cotidiano acerca de cómo podemos usar este sistema. Y es posible escribir descripciones muy precisas de agencias, que yo intentaré ofrecerles.

La tarea de hoy fue intentar mostrar cómo la distribución del poder y los principios de control son traducidos en principios de comunicación, y cómo los principios de comunicación generan relaciones desiguales entre grupos, y ubican grupos dentro de su clase y regulan las relaciones de oposición entre las clases sociales.



DIAGRAMA 3 (*)



(*) El texto no trata las relaciones del nivel 'Adquisición'. Para una discusión de tal dimensión, Ver, B. Bernstein, *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model*, *Language and Society*, Nro. 10, London, 1981. (N. del E.).

III. CODIGOS (1).

Bueno, ahora ya nos encontramos en la posición adecuada como para movernos en dirección a la definición de códigos. Eso es lo que voy a intentar hacer hoy; voy a intentar mostrar cómo uno puede definir códigos en el nivel micro. De modo que ya no habrá nuevos conceptos, cosa que pienso, les agrada saber. Ya casi los tenemos todos. (Si comparamos con muchos otros trabajos, veremos que yo en realidad manejo un número muy pequeño de conceptos. No puedo darme el lujo de perder alguno... Si ustedes toman a Piaget, hay cientos de conceptos. O Bourdieu, él sí puede darse el gusto de extravíar alguno).

Para comenzar, voy a resumir de un modo casi brutal lo que vamos a hacer: División social del trabajo -principios jerárquicos- clasificación (eje vertical izquierdo, mitad superior, en el diagrama 3). Relaciones sociales -principios de comunicación- enmarcamiento (eje vertical derecho, mitad superior, en el diagrama). Eso es lo que hicimos anteaer. De modo que en la medida que cambian las relaciones de clase o que van adquiriendo diferentes modalidades, eso afectará la distribución del poder y el principio de control y, por lo tanto, la clasificación y los principios de enmarcamiento. Anteaer dijimos que se puede reproducir la misma distribución del poder con distintas modalidades de control.

Ahora seguiremos adelante. Debemos mostrar cómo este sistema, representado en la mitad superior del diagrama, actúa para producir códigos en el nivel micro, es decir, en las mentes de las personas. Y los mismos códigos ubicarán a aquellos que los emplean en una ideología. Para mí, la ideología no es algo extra. En la medida que se adquiere el código, entonces, al mismo tiempo que se lo adquiere y emplea, se está siendo insertado en la ideología. De modo que

(1) Conferencia ofrecida en el CIDE el 22 de noviembre de 1985.

la ideología no es un contenido, sino que un modo de realizar el contenido. Es el modo de generar contenidos. Es más bien como son las cosas en Althusser (2). Desde mi punto de vista, la ideología no se halla en la superficie. Está en el principio que se emplea para realizar selecciones y combinaciones. Está allí, en la gramática. En la gramática que va produciendo las frases. Y entonces tenemos esa famosa palabra que olvidé en nuestra primera sesión: SUJETO. Ese es el nombre de ustedes. El individuo. De modo que todo lo que tenemos que hacer es averiguar como uno se desplaza desde el nivel macro-institucional hacia el sujeto.

Principio regulador adquirido tácitamente

Voy a comenzar por la definición formal de código en mis propios términos. En esa definición formal estarán todas las relaciones que yo requiero. En esta definición habrá poder y control. La posibilidad de examinar el código en el nivel micro, de ustedes y yo, aquí, o en el nivel institucional. De modo que la definición es muy importante, no se trata de que las palabras sean arbitrarias. Todas las tesis puedan ser generadas a partir de la definición. Así espero al menos. El código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente. No se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo como se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. No se puede enseñar un código. Se infiere a partir del habla.

Los niños pequeños infieren las reglas gramaticales y ellos o ellas los ensayan. Y sabemos que el niño aprende de ese modo, porque el niño comete errores regulares y cuando el niño comete errores regulares, significa que está siguiendo la regla. De modo que de la misma manera como se aprenden las reglas gramaticales-informal, tácitamente- se aprenden los códigos.

No se puede decir repentinamente: "Correcto, voy a enseñar a alguien un código restringido". Aquí se tiene un pequeño paquete para el código restringido otro para un

(2) Cfr. L. Althusser, 'Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación)' en Lenin y la Filosofía. Ediciones ERA. México, 1970.

código elaborado. No operará. No puede hacerse. Tampoco se puede enseñar gramática de ese modo. De modo que no se le puede enseñar a las personas reglas de clasificación y de enmarcamiento. Ellas son adquiridas informalmente, a través de interacciones.

Los códigos son esencialmente principios semánticos/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas. Pero estas últimas a su vez retroalimentan la especialización semántica creada por el código. Esta relación de retroalimentación sirve para proyectar claridad sobre el significado, y objetivarlo, lo cual conduce a otro avance en la exploración y formulación de los mensajes del código.

A todas las relaciones subyacen complejos principios de clasificación y enmarcamiento. En el hecho son tan complejos, que cualquiera de nosotros en realidad no podría explicar estas reglas a otras personas. Pero cualquiera aquí (en la sala) sabría cuándo esas reglas son violadas. Y después de estar aquí varios meses, algunos de ustedes no habrían adquirido aún el código y nos abandonarían. Y después de seis meses, ustedes habrían adquirido informalmente las reglas de clasificación y de enmarcamiento, pudiendo así generar espontáneamente en toda ocasión lo que vale como conducta aceptable. Los códigos son adquiridos en forma tácita.

Significados relevantes

Y bien, ¿qué es lo que hace esto? Todos los códigos son simplemente principios de selección y combinación. "Saca ésto y colócalo junto a ésto". Un principio que selecciona e integra. Selecciona e integra significados relevantes. Esto lo voy a definir más formalmente después. Segundo, integra los significados relevantes con la forma de su realización, es decir, los procedimientos mediante los que esos significados son hechos públicos. Y esos significados son hechos públicos a través del lenguaje, aunque también por otros medios. De modo que las formas de realización de significados no están únicamente en el lenguaje. Están también en los gestos. Están en la postura corporal que se adopta, en la distancia a la que uno se sitúa de otra persona. Parte de la regla de realización es que puedo acercarme tanto, pero no más. Parte de las reglas de realización aquí en esta sala son mi discurso y el silencio de ustedes. Eso es parte de la realización. De modo que hay una división. Pero esto no es suficiente.

Contexto de evocación

El contexto -que definiré más adelante- actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse. Cuáles no. La postura corporal que se adopta. De modo que diferentes contextos producirán diferentes códigos, que, entonces, actuarán selectivamente sobre los significados y las realizaciones. De modo que hay un nexo entre códigos y contexto. Determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes. Otros códigos seleccionarán otros significados como relevantes e importantes.

Ahora bien, para comenzar, ¿cómo entra el poder en esta definición? Primero que nada, si hay un concepto de significados relevantes, entonces habrá un concepto de significados no-relevantes. Y si hay un concepto de significados no-relevantes, entonces habrá un concepto de significados ilegítimos. De modo que en los significados relevantes se halla implícito el hecho que algunos son legítimos y otros ilegítimos.

Formas de realización

Habrán formas de realización apropiadas y formas de realización inapropiadas. "No se habla con el profesor de este modo..." "El doctor no hará nada en absoluto si no eres amable". De modo que hay realización legítima y realización ilegítima. Así es que ya en la definición hay mención de una jerarquía de códigos: algunos son legítimos, otros ilegítimos. Hay una jerarquía de legitimidad. De modo que, para comenzar, así es como podemos traer el poder a un nivel muy elemental en la definición.

Podemos avanzar todavía otro poco y mostrar cómo la misma definición cambia desde el nivel de interacción al nivel institucional. La misma definición. Los significados relevantes se convertirán en prácticas discursivas. Y una vez más, si pensamos en la escuela, ¿qué son las prácticas discursivas? Las prácticas discursivas se ocupan de las categorías de discurso a

ser adquiridas. Esa práctica discursiva de la escuela consiste de sus diversas prácticas y arreglos. Esa es la práctica discursiva que se supone será adquirida.

Las formas de realización (nivel interaccional) pueden ser transformadas en prácticas de transmisión. Esas formas de realización - el cómo se supone que uno enuncie esos significados- son adquiridas mediante prácticas de transmisión. Y ese contexto evocador (nivel interaccional) se convierte en prácticas organizacionales (nivel institucional). De modo que uno puede desplazarse desde el micronivel de la interacción hacia el nivel de lo institucional.

Los 'significados relevantes' dicen algo acerca de lo que se quiere significar por lo tanto, los significados relevantes nos encausan hacia la clasificación. Así, por ejemplo, un niño adquiere en el seno de su familia las reglas para generar los significados que son relevantes para la familia. Lo que puede significarse dentro de la familia. Pero en el contexto de sus compañeros de juego, obviamente está significando algo totalmente diferente. De modo que el "qué" implica que el niño adquiere un principio de clasificación. "Esto puede significarse aquí, pero esto otro debe significarse allá". Ahora bien, imaginemos niños que adquieren principios de clasificación diferentes. Si adquieren principios de clasificación diferentes, entonces se equivocarán bastante. Eso, claro está, en caso de que no traduzcan los significados de un contexto a otro. El niño que en la escuela no hace el cambio desde los significados en la familia a los significados en la escuela tendrá ciertas dificultades. De modo que los significados refieren a la clasificación. Y, a partir de lo que hicimos en nuestra sesión anterior, sabemos que aquello que controla la clasificación es el poder. Recuerden, poder era el nexo entre la distribución del poder y la clasificación; incluso en este nivel muy simple podemos ver la conexión entre el poder y los significados a través de la clasificación, y diferentes principios de clasificación equivalen a diferentes conjuntos de significados, especializados en contextos diferentes. De modo que ya hemos establecido un nexo entre el poder y el significado a través de la clasificación; pero, más que eso, una vez que tenemos una clasificación, esa clasificación establece un contexto. Pero, ¿cómo es percibido (o sentido) eso a nivel del niño? ¿Cuándo sabe el niño en qué momento realizar el cambio o la traducción? Sugeriría que una clasificación genera una *regla de reconocimiento*. Por ejemplo, me he sentido muy confundido.

en Chile, puesto que hay una clasificación muy compleja respecto al modo de saludar a las personas. Es decir, cómo los hombres y las mujeres se saludan mutuamente cuando se encuentran. Claro, parece muy sencillo, pero es infinitamente complicado. Pero no es complicado cuando se tiene la regla de reconocimiento. Antes que nada, debe tenerse la clasificación; con ese tipo de persona se le permite a uno iniciar, con esa otra hay que esperar. Este es un rito de intercambio muy complejo. Ahora bien, uno no puede manejar este tipo de contacto humano a menos que se cuente con los principios de la clasificación. Esta es una persona especializada. Yo inicio el intercambio. Esta es otra persona especializada, de modo que él/ella inicia el intercambio.

Uno debe contar con una buena regla de reconocimiento. ¿Cómo se reconoce que este es tal tipo de persona, a fin de iniciar o no el beso en la mejilla? Cuando se tiene la regla de reconocimiento, entonces se tiene el primer paso para manejar la regla de clasificación. De modo que existe un nexo; la clasificación que se tiene en la mente se convierte en regla de reconocimiento. Esas reglas de reconocimiento actúan selectivamente sobre los significados; y es el poder el que se relaciona con la regla de reconocimiento. Y si no se tiene una regla de reconocimiento, en realidad se obtiene... un caos. Así, algunos niños pueden producir la conducta inapropiada, no porque en ellos exista algo biológico fundamentalmente defectuoso, sino porque su cultura opera con un conjunto diferente de reglas de reconocimiento que aquellas requeridas por la institución en que se encuentran.

Si se carece de la regla de reconocimiento, en realidad no se van a seleccionar los significados relevantes. No se será capaz en absoluto de manejar la situación. Si se carece de la regla para el ritual del beso en la mejilla, en realidad no puede hacerse nada. O se puede obviar todo el problema y estrechar manos. Eso quiere decir que se sustituye una clasificación por otra, y ello también ocurre a menudo en las escuelas. Los niños sustituyen, pero lo que usan para sustituir no es legítimo.

Ahora bien, la realización equivale al *cómo*. Es el cómo se van a hacer públicos esos significados. De modo que el cómo tiene que ver con la selección del principio de la comunicación. El cómo se ocupa de la articulación de los significados, su puesta en palabras, selección del vocabulario, selección de sintaxis, selección de gestos, selección de distan-

cias. El cómo es el principio de comunicación. Pero, por lo que hicimos antes, sabemos que se trata de enmarcamiento. Ahora, un último paso.

A nivel de "significados" estamos tratando con *relaciones entre*. Los significados relevantes son una función de relaciones *entre* contextos. En este contexto significamos ésto, en este otro contexto significamos aquello. De modo que los significados son una función de la relación entre contextos. Las realizaciones, en cambio, son una función de las relaciones *dentro* de los contextos.

El poder regula las relaciones *entre* y el control regula las relaciones *dentro de*. Por ejemplo, volvamos a la situación del beso en la mejilla. Puedo poseer la regla de reconocimiento: con esta persona yo inicio el intercambio. Pero si carezco de la regla de realización, cometeré un error todavía peor. En este sentido poseer el ritual equivale a tener la regla de realización, equivale a saber el *cómo* se hace. Cuánto se acerca uno, con qué rapidez; todo eso es parte de la realización. Es muy, muy complicado. Como ya dije, pueden ustedes ser obsequiosos con un "gringo", con un bárbaro, no mostrándole el error que ha cometido. Pero si no muestran el error que ha cometido, esa pobre persona seguirá repitiendo el mismo error interminablemente. Y esto tiene importantes implicancias pedagógicas.

De modo que podemos decir que el enmarcamiento controla la regla de realización. La regla de realización lo capacita a uno para producir la comunicación legítima. La regla de reconocimiento lo capacita a uno para escoger el significado relevante en la ocasión relevante, es decir, el contexto relevante. Y la regla de realización lo ayuda a uno para escoger la comunicación relevante o la práctica relevante.

Ahora bien, lo que debiera hacer ahora es mostrarles cómo el concepto de código es diferente del concepto de dialecto y cómo los códigos son diferentes también del concepto de competencia, aunque si entro en esto, detendría la discusión aquí. Me limito sólo a algunas afirmaciones. Los códigos elaborados no son la forma estándar del lenguaje y los códigos restringidos no son una forma no-estándar. No podemos identificar a los códigos con las formas estándar o no-estándar del lenguaje. En términos de esta tesis, cualquier lenguaje, cualquier variedad, cualquier dialecto puede generar códigos tanto elaborados como restringidos. No hay relación entre el len-

guaje, ya sea en nivel estándar o no, y esas variedades o códigos. Los códigos pertenecen a un discurso teórico del todo diferente. No guardan relación con el dialecto. Todos los dialectos guardan el mismo potencial para generar códigos. En mis términos no es necesario cambiar un dialecto para cambiar un código. Pero todos ustedes descubrirán que en la práctica muchas veces se intenta hacerlo. Pero no es necesario en sí mismo. Ustedes pueden hablar cualquier cosa, cualquier lenguaje, cualquier variedad. Ninguna variedad es privilegiada. Esto es la democracia intrínseca al lenguaje. Y no estoy haciendo más que una referencia mínima al problema. Debo afirmar estas distinciones porque la gente comete muchos errores en esta materia (3).

Ahora bien, el paso siguiente es tomar "significados" y definir ese término. Y después pasaremos muy rápidamente a un análisis más concreto. Los códigos tratan esencialmente de significados, no de lenguaje. Los códigos tratan de la selección y combinación de significados. *Los códigos son un principio semiótico, no un principio lingüístico.* Los códigos son transportados por el lenguaje, pero no hallan su origen en éste. Encuentran su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierte en un transmisor de los códigos. Por tanto resulta muy importante mostrar las relaciones de poder intrínsecas a los significados relevantes. Y en esto debo emplear dos palabras, ninguna de las cuales puedo en realidad pronunciar. Significados relevantes serán definidos como relaciones referenciales privilegiadas y privilegiadas. Y el significado del significado es entregado por el contexto.

Echemos un vistazo a esto, puesto que es muy importante mostrar las relaciones de poder, las relaciones de poder y de control en el núcleo básico de la definición. Tomemos privilegiados: hay dos tipos de cosas que son aquí, en esta sala, privilegiadas: desde el punto de vista de ustedes, el silencio; de todas las cosas que ustedes podrían hacer, privilegian el silencio. Lo que es seleccionado como la respuesta de ustedes es el silencio. Ustedes pueden hacer lo que deseen. Pueden irse, por ejemplo, y en ese caso el silencio ya no sería lo privilegiado. Yo, por mi parte, estoy preocupado de todos los significados que puedo pronunciar para escoger sólo algunos, de modo que se dicen ciertos significados y se

(3) Para más especificaciones respecto a códigos, ver anexo al final de este capítulo.

privilegian ciertos significados, en el sentido de que vienen primero. Pueden ustedes pensar en una jerarquía, por supuesto, los significados de la cima son los privilegiados. Aquellos de la base pueden ser los que ustedes desean transmitir, pero no son privilegiados. De modo que los códigos tienen algo que ver con este trabajo de asegurar que ciertos significados sean privilegiados en un contexto. Sin embargo, desde el punto de vista de la teoría del código, eso es sólo el comienzo, puesto que esos significados también pueden ser *privilegiantes*, pueden conferir poder discursivo y status al hablante, algún tipo de dominio. Y esos son los significados que me interesan. Noten una vez más, *privilegiado* refiere a relaciones *dentro de*, *privilegiante* refiere a relaciones *entre* contextos. Si sus significados son privilegiantes, ustedes obtienen ese privilegio no del contexto sino que de algo externo (la relación entre contextos).

En cierto modo, que puede ser erróneo, los significados ofrecidos aquí en esta sala, pueden ser considerados privilegiantes, en el sentido que el discurso es un lenguaje más bien extraño, no disponible para todo el mundo. Nos guste o no, por el hecho de estar aquí reunidos nos estamos en cierto modo privilegiando mutuamente, aunque las fuentes de esta situación proceden del exterior, de la estratificación de la sociedad. Y esas fuentes son exactamente aquellas en que *privilegiante* siempre será *relaciones entre*. Pero si es siempre *relaciones entre*, entonces privilegiante pertenece al sistema clasificatorio. Y lo que es privilegiado, los significados que son privilegiados, son una función del sistema de control en este contexto. En un contexto compuesto de personas, uno tiene sus disposiciones de control, no de poder, sino que de control. De modo que eso es enmarcamiento. Las relaciones de control establecen, en este contexto, los tipos de significados que estoy ofreciendo; las relaciones de control son aquí de fuerte enmarcamiento. Si aquí tuviéramos enmarcamiento débil, mis significados serían muy diferentes. Todavía nos hallaríamos en una situación de generar significados privilegiantes, aunque lo que fuese privilegiado será una función del enmarcamiento.

Alguien podría decir: "Bueno, ¡basta de ésto! Ya he escuchado treinta minutos y no conduce a nada". Pues bien, en este caso, alguien estará debilitando el enmarcamiento, ¿verdad? Está tratando de obtener el control sobre la comunicación. Eso puede forzarme a cambiar el modo como privilegio mis significados. Pero todo ello ocurre *dentro* del con-

texto. Si volvemos al Diagrama 3, todo ello ocurre a lo largo del eje *control - principios de comunicación - enmarcamiento*. Dentro de. El verdadero poder se encuentra a otro nivel, en las relaciones entre, o, de nuevo en el diagrama 3, a lo largo del eje *poder - división social del trabajo - principios jerárquicos - clasificación*. Relación *entre*. El modo como yo enseñe aquí no cambia la relación de poder en la cual a ambos se nos otorga nuestro sitio de dominio y también de subordinación.

Dentro de los códigos es muy importante mantener unidos los conceptos de control y poder. Quiero entregar algunos ejemplos ahora. Esto es todo lo que vamos a necesitar. Ahora, para darle sustancia a esto: no se trata de un truco, pero voy a cambiar *significados relevantes* por *orientación hacia significados*. Acabo de cambiar "relevantes" por "orientación" y ello es simplemente para cambiar la perspectiva desde lo objetivo a lo subjetivo. A fin de generar "significados relevantes", uno debe estar "orientado hacia". De modo que no es un truco, ¡todavía!

Lo que me ocupa en este instante es definir *orientaciones elaboradas* y *orientaciones restringidas*. Luego mostraré los orígenes de clase de dichas orientaciones. Ahora bien, es importante que ustedes sepan que las diferencias en los códigos nada tienen que ver con las diferencias en cualquier forma de inteligencia, como quiera que ésta sea definida. Las diferencias de código son culturales. De modo que las diferencias de código no significan que exista algún defecto fundamental. Que haya algún déficit de base. La tesis presupone que todos los niños comparten las mismas habilidades a nivel de competencias de base, a la Piaget. Las mismas capacidades lingüísticas; las mismas competencias culturales. En relación a éstas, la capacidad para construir y cambiar culturas. De modo que ése es un antecedente básico de la tesis. Los códigos no afectan las competencias, más bien regulan los rendimientos; regulan las prácticas, no las competencias.

La investigación empírica de la tesis la realizamos en escuelas primarias. En Inglaterra, estas son las escuelas a las que acuden los niños entre cinco y once años. Ahora bien ¿qué es lo que tenemos? Tenemos a estos niños de clase media, que son capaces de reconocer el carácter especial de ese contexto y producir la regla de realización que piensan le va aparejada. Pero ¿qué ocurriría si la modalidad dominante de la escuela fuese narrar historias, particularmente historias que los niños escuchan fuera de la escuela? De ser así, todos

los niños de clase media se equivocarían. Bueno, echemos un vistazo al niño de clase trabajadora. ¿Qué sucede? Primero, si la regla de código es débil, tendremos enmarcamiento débil. "Traigan cosas desde fuera, si desean; hablen de lo que deseen". El niño de clase obrera dice, bien, eso es lo que es, de eso se trata. Como la clasificación es débil, el niño selecciona, aunque tal vez ni seleccione, nada de selección, sólo habla como lo haría con su familia, con sus amigos. ¿Cuál es el registro dominante allí? Narrativo; el niño produce narraciones, lo que equivale a una orientación restringida. Si el niño no reconoce "este contexto es adulto, instruccional, evaluativo", si esto no es reconocido, entonces tal contexto no es visto como diferentemente especializado. De modo que en ese caso estaría operando con una clasificación débil. Y entonces hay dos posibilidades de enmarcamiento: él/ella empleará su modo dominante de hablar, que es el narrativo. De modo que esa es una opción que puede hacer el niño. Segundo, cuando el niño/niña se halla en la calle, no emplea un habla explícita, no necesita hacerlo. El discurso se proyecta contra el fondo de supuestos y de identidades estrechamente compartidas, de prácticas sostenidas en forma tácita, en cuyo caso el discurso, el significado, siempre estará implícito. De modo que este niño de clase trabajadora tiene dos posibilidades: narrativa o discurso implícito. Y sugeriría que esto es lo que ocurre en este contexto.

El niño de clase trabajadora puede llegar a la escuela careciendo de una regla de reconocimiento. Es decir, el niño no ha sido socializado dentro de la especialidad de las prácticas de la sala de clases. Y estas son muy complejas. O el niño puede poseer la regla de reconocimiento, puede tener alguna noción de las prácticas que se esperan de él/ella. Pero, ¿cuál es la regla de realización? De modo que aquí en realidad estamos ocupados con la práctica pedagógica oficial y la práctica pedagógica local en la familia. La práctica pedagógica oficial es dada por la modalidad del código elaborado de la escuela. De modo que la práctica pedagógica oficial sería escrita como un código pero no conocemos su valor. En la medida que cambien los valores, también lo harán las modalidades del código. Si se trata de una escuela tradicional, el adquirente es posicionado en una relación de aprendizaje aislada, privatizada, competitiva, dentro de un espacio reducido (clasificación y enmarcamiento fuertes: + C + E). Así es como se aprende. Lo que acontece en el ámbito de la práctica pedagógica local, es el modo informal como el

niño adquiere su cultura. ¿Cuál es su posición como adquirente? En lugar de ser aislada, podría ser compartida. Todo aprendizaje se verifica en un contexto compartido. No es competitivo, es comunal. El aprendizaje no se verifica en ningún lugar especial; acontece en todas partes. El aprendizaje en la familia no está especializado en un lugar o tiempo determinados. Se realiza en todo lugar: en la calle, en el hogar.

Más importante aún, el código del aprendizaje especializado propio de la escuela requiere una situación de aprendizaje en que haya silencio. No necesita ser un lugar costoso. Con un código que tenga este valor (+ C + E), uno puede realizar el aprendizaje sentado en el suelo con un libro. De modo que no es costoso en ese sentido, sino que es costoso en otro sentido. En la familia debe haber una fuerte clasificación entre el silencio y el ruido. Y eso habitualmente requiere o implica un lugar muy espacioso. En el hogar de la clase trabajadora habrá bulla. No existe un lugar de silencio especializado. Y eso es lo que requiere este código. De modo que tras estas nociones subyacen prácticas bien distintas. En la medida que cambian los valores de este código, éste constituirá al adquirente de un modo muy distinto, con prácticas y relaciones muy distintas, y éstas serán una función de las diferentes modalidades del código. De modo que es un poco complicado. Lo que se tiene es, entonces, básicamente lo siguiente: ningún niño aprenderá en la escuela a menos que exista una práctica pedagógica local en la escuela; siempre debe haber una práctica pedagógica local. Si hay *solamente* una práctica pedagógica local, el niño no aprenderá en la escuela. El niño sólo aprenderá en la escuela si la práctica pedagógica local está cimentada en la práctica pedagógica oficial. Si se tiene eso, el niño aprenderá. Pero si no, él/ella no aprenderá.

Y aprender no es sólo cuestión de ser capaz de manejar las abstracciones de la escuela. El aprendizaje tiene que ver con ritmos. En la escuela puede tenerse una práctica pedagógica oficial en que el enmarcamiento del ritmo -es decir, la tasa de adquisición que se espera, cuánto tiempo se tiene para pasar de una secuencia a otra-, sea "fuerte" o "débil". Una dimensión crucial del enmarcamiento es la regulación del ritmo de la transmisión. Y cambios en los valores del ritmo tienen consecuencias muy distintas para niños de diferentes clases, es decir, portadores de diferentes pedagogías locales. Volveremos sobre esto.

Quiero contarles acerca de un trabajo que realizamos, en

que intentamos estudiar diferencias en orientación hacia significados, con el fin de ilustrar un hecho básico, que me permitirá definir orientaciones elaboradas y restringidas. Hace unos años, nuestra Unidad (4) decidió que sería una buena idea averiguar acaso no podríamos diseñar una encuesta que nos permitiera revelar diferencias en la orientación hacia los significados por parte de niños de diferentes clases sociales.

Pienso que si se desea estudiar cómo clasifican los niños, entonces inmediatamente se tienen todos los problemas del mundo, pues el contexto que se genera experimentalmente está ideológicamente sesgado. Tal contexto podría ser más fácilmente manejado por niños de clase media que por los de clase trabajadora. Lo que uno entrega a los niños para que clasifiquen está en sí ideológicamente sesgado. No es una situación fácil, pero la respuesta de los niños frente al contexto era algo que formaba parte de nuestros intereses.

Ahora bien, en Inglaterra, antes de M. Thatcher, la mayoría de los niños recibía almuerzo en las escuelas. Permanecían en la escuela para recibir su almuerzo. Y antes de Thatcher, ese almuerzo contenía carne. Y pescado. Y, antes de M. Thatcher, leche. Y helados. Y un surtido de verduras y algunas frutas. Ahora impera una situación muy diferente. De modo que decidí lo siguiente: todos los niños que por entonces asistían a la escuela tenían la misma experiencia de la comida que recibían al almuerzo. De modo que hice dibujar unas tarjetas con frutas. Con rebanadas de pan, una imagen de un huevo, fritos de pescado, una tajada de bistec, verduras de un tipo u otro, sardinas. Había 24 de esas tarjetas. Ahora bien, es cierto que cada una de esas imágenes podría considerarse como un ítem lexicológico. El cómo los niños las combinarían sería la sintaxis. A nivel del vocabulario de los alimentos, los niños pobres y de clase media compartían lo mismo. Pero la sintaxis, la organización de esos términos y sus implicancias de significado sería algo culturalmente regulado.

Esta búsqueda en realidad fue bastante larga. Voy a hablar

(4) Se refiere a la Sociological Research Unit (S.R.U.), del Departamento de Sociología de la Educación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El estudio original, hecho con niños de 8 años fue replicado luego con niños de 11 años en Londres y por la Universidad de Lund, en Suecia, con resultados similares. Para una descripción detallada del experimento de la clasificación de alimentos, ver, J. Holland, Social class and changes in orientations to meanings, *Sociology* 15(1), University of London Institute of Education..

solamente de los primeros cuatro minutos del experimento que realizamos, porque el objetivo de todo esto en el hecho era mostrar que sin realmente enseñar explícitamente al niño de clase trabajadora, este niño cambiaría el principio de la clasificación. Sin realmente enseñar al niño. Ese era el objetivo del experimento. Pero quiero quedarme con los primeros cuatro minutos. Una típica pregunta de investigador decía: "Aquí hay unas imágenes de alimentos. ¿Podrías decirme qué representan?" Porque, bajo cada imagen había una leyenda explicativa. Pero queríamos asegurarnos. "Muy bien. Ahora, lo que me gustaría que hicieras, es que miraras todas las imágenes y en seguida las ordenaras en grupos. Puedes usar todas las tarjetas o sólo algunas". Los niños tomaron los 24 dibujos de alimentos y los ordenaron en grupos pequeños. Entonces dijimos: "Oh, eso se ve muy bonito." Y entonces, por supuesto, venía la segunda pregunta: "¿Por qué las ordenaste así? ¿Puedes decirme por qué combinaste esas tarjetas de ese modo?" Entonces el niño nos daba sus razones. Las razones, todas las razones que el niño nos daba eran en realidad legítimas. No hay una razón que sea mejor que la otra. Un grupo de razones, llamémosla A, decían como sigue: "Yo junté estas, porque es lo que tomo al desayuno." "Junté esas porque no me gustan nada." "Estas me engordan." ¡Niños de siete años! O, "junté esas porque es lo que le preparo a mi mamá de comida cuando ella regresa del trabajo." ¡Siete años de edad! Razones perfectamente atendibles para organizar grupos de imágenes. Luego hubo las razones que hemos llamado B. Rezaban más o menos como sigue: "Junté estas porque vienen del mar." O, "Junté estas porque vienen de la tierra." "Estas son verduras." "Estas contienen mantequilla," etc. Nada especial. Y por supuesto que está bastante claro que los niños que dijeron, "Yo junté estas porque las comemos los domingos", a todas luces sabían que las sardinas proceden del mar. De modo que todos los niños eran capaces de realizar la inferencias. Nada especial en relación a decir, "Todas estas son verduras". No se requiere un acto mayor de transformación intelectual o imaginación. Todos los niños lo hacen. De modo que ustedes dirán, bueno no hay nada especial en relación a todo esto, porque sé que A son niños de clase trabajadora y B son niños de clase media y, por supuesto, ustedes tendrán la razón. Sin embargo, pienso que el paso siguiente no resulta tan obvio. Luego dijimos a los niños -primero tomamos las 24 tarjetas, las mezclamos y las mostramos de nuevo a los niños: "¿Crees que podrías hacerlo de nuevo, que las podrías combinar de otro modo? ¿Podrías ordenarlas de otro modo?" Los

niños las ordenaron de un modo diferente. Luego les dijimos: "Me pregunto por qué las juntaste de ese modo". Una pregunta realmente inocente, no como una pregunta de investigador. Y ellos nos respondieron. Pero esta vez los niños de clase media cambiaron su principio y produjeron razones similares a las de los niños de la clase trabajadora en la primera ocasión. Cambiaron. No digo que todos cambiaron, pero ciertamente un número altamente significativo de ellos cambiaron. Los niños de clase trabajadora no cambiaron. Ofrecieron las mismas razones que habían ofrecido antes.

Me gustaría gastar unos cinco minutos en esto. Estábamos hablando de los primeros cuatro minutos del experimento. Si observamos estas razones A y estas razones B, la diferencia no yace en que unas sean abstractas y las otras no lo sean, puesto que ambas son abstractas. La diferencia no yace a nivel de la abstracción. Sugeriría que lo que tenemos es algo como lo siguiente: Si tomamos las razones A, aquellas ofrecidas por los niños de la clase baja trabajadora, los principios que ellos emplean guardan una relación directa con una base material específica. Los significados de estos niños están insertos en la práctica local, en relaciones locales, en identidades locales. De modo que podemos decir en relación a las razones A, que ellas guardan una relación directa con una base material específica. Y sólo podrían ser comprendidas en esos términos. Ahora, las otras. Recuerden, "Estas vienen del mar"; "estas vienen de la tierra", "estas contienen mantequilla", etc. Estos significados difieren de los primeros porque no guardan una relación directa con una base material específica, no están insertas en una práctica local, en un contexto local, en identidades locales. Sí tienen una relación con una base material, pero es una relación indirecta con una base material específica. Las verduras tienen una relación con una base material, no específica eso sí; se trata de una relación indirecta entre la categoría verdura y una base material específica. De modo que es una relación indirecta.

Los niños de la clase media demostraron en los primeros cuatro minutos del experimento que poseían esos dos principios. Y mostraron en los primeros cuatro minutos que uno era privilegiado. Y el privilegiado era indirecto. Primero ofrecieron uno y después el otro. De modo que hay una jerarquía de principios, una jerarquía que los hizo seleccionar primero uno, aquel que tenía una relación indirecta con una base material específica. Así, si ustedes quieren, el primero en

ser seleccionado no sólo fue privilegiado, sino que también era privilegiante. O los niños pensaron que lo era. Además, seleccionaron este porque pensaron que serían el significado relevante en su frase. Esto no fue del caso con los niños de clase trabajadora.

Quiero cambiar todo esto al lenguaje de la clasificación y del enmarcamiento. Echemos un vistazo a las reglas de codificación que ofrecemos a los niños: "Aquí hay algunas imágenes. ¿Podrías ordenarlas en grupos? Puedes hacerlo del modo que quieras. Y puedes usar todas las imágenes o sólo algunas de ellas". Esa es una clasificación débil. El niño es inserto en una regla de codificación débilmente clasificada. Luego decimos al niño: "Me pregunto por qué combinaste las tarjetas de ese modo". Enmarcamiento débil. En efecto, es un enmarcamiento débil, tanto en relación al contexto en que se hallaba el niño, como en relación a cualquier cosa fuera de ese contexto. Es muy, muy débil. ¿Qué hizo el niño de clase media? El niño de clase media transformó esta clasificación débil en una clasificación fuerte. Es decir, la comprensión del niño de clase media fue, este no es un contexto débilmente clasificado, es una clasificación fuerte, es un contexto especializado. Si es clasificación fuerte, significa que uno debe seleccionar una regla de reconocimiento especializada. El niño entra a la escuela con el investigador y reconoce que es un contexto especializado; tiene una regla de reconocimiento especializada. Ahora bien, "me pregunto por qué las arreglaste de esa manera". El niño de clase media transforma este enmarcamiento débil en otro muy fuerte. Es decir, de todas las cosas que yo pudiera decir aquí, sólo algunas pueden ser dichas. Aquí se requiere de un principio de comunicación especializado. "No hables como si estuvieras con tu familia." "No hables como si estuvieras en el patio de juegos." "Se amable y pórtate bien con el investigador. Muéstrate interesado." De modo que tenemos una situación en que una cosa es transformada en otra. En el caso de la clase media, eso es lo que ocurrió la primera vez. La segunda vez, la petición del investigador es tomada en su valor de superficie. Noten que este código que el niño produce está fuertemente clasificado. Este es el modo como el niño responde en la escuela. No me van a decir que si entrego 24 imágenes a niños y digo, "Pónganlos en grupos y cuéntenme acerca de esos grupos" ellos van a hacer ésto que les he descrito. Aquí los niños realizan una práctica especializada. Y esa práctica especializada presupone una clasificación fuerte entre la escuela y el contexto fuera de ella.

Los niños de clase trabajadora, por su parte, leen la regla de codificación en su valor de superficie. De modo que lo que ofrecieron era parte de su vida fuera de la escuela. Y la vida de fuera de la escuela no estaba fuertemente clasificada, penetró en la escuela. Y penetró dentro de la escuela debido a la relación que tenía el niño de clase trabajadora con esa clasificación débil. El niño de clase trabajadora no tenía una regla de reconocimiento especializada. No tenía una regla de realización especializada. Como consecuencia produjo las clasificaciones que les relaté.

Ahora, imaginen qué tiene que ver esto con el poder. Bueno, es obvio, un nivel tiene que ver con el poder. ¿Qué sucedería si las actividades de la escuela, sus prácticas, se ocuparan con las prácticas extra escolares del niño de clase trabajadora? Sería el niño de clase media el que estaría equivocado. De modo que lo que tenemos aquí es una situación que expresa la relación de poder entre la escuela y el hogar. Una relación de poder entre los significados y prácticas en el hogar y los significados y prácticas en la escuela. Y el niño de clase media es capaz de producir una clasificación fuerte. Al mismo tiempo, el hogar (de clase media en este caso) suministra al niño las reglas de reconocimiento y realización que requiere la escuela. Así que les digo que ahora sabemos por qué los niños de clase media se comportan como se comportan y por qué los de clase trabajadora se comportan como se comportan. Ahora tenemos una definición. Si estoy en lo cierto, es simplemente cosa de asegurar que el niño de clase trabajadora cuente con reglas de reconocimiento y de realización adecuadas y él/ella entrará a la escuela y producirá algo muy similar a lo que produce el niño de clase media. En ese punto lo único que realmente me interesa mostrar son estas dos orientaciones hacia el significado. Uno teniendo una relación directa con la base material, el otro teniendo una relación indirecta. ¿Qué es responsable de la selección de estos dos principios diferentes? Esta selección de principios diferentes depende de las reglas de reconocimiento y de realización. Códigos elaborados seleccionan reglas de reconocimiento y de realización de un tipo particular. Códigos restringidos seleccionan otras reglas de reconocimiento y realización. De modo que podríamos establecer un nexo entre códigos y reglas de reconocimiento y realización. Pero no puedo entregarles el contenido hasta no haberles mostrado realmente cómo pienso que opera.

¿Qué son los códigos elaborados? Los códigos elaborados no tratan simplemente de la abstracción. Estas modalidades de elaboración simplemente no tratan con la abstracción: ellas afectarán el estilo. Afectarán el cómo uno es controlado y el cómo uno controla. Afectarán las relaciones de género. Afectarán la disposición de objetos en sus casas, afectarán su modo de criar a sus niños. Lo que intento decir, es que esto no es simplemente hablar de abstracciones, y si uno habla de restricción de código, bueno, una vez más no es simplemente hablar de personas que no pueden seleccionar imágenes. La modalidad de un código restringido es una modalidad que genera ciertos tipos de relaciones entre las personas. Es una modalidad diferente de la solidaridad, un principio de relación y de significado de esa relación. Es un código que selecciona a *la narrativa como el registro crucial*. Después de todo, el registro fundamental que empleamos como seres humanos no es este extraño uso del lenguaje que tenemos aquí dentro. El registro fundamental de las personas es el narrativo. Los seres humanos son seres que se cuentan historias unos a otros. Cuando uno está en su hogar, narra historias acerca de lo que hizo: "Fuí allí, volví, había gente terrible que no podía soportar". Esto es parte de la vida, estamos insertos en lo narrativo, somos cuenta-cuentos.

La elaboración de código selecciona cuándo emplear la narrativa y cómo emplearla. El principio de relación entre personas con elaboración de código, es lo que los sociólogos llaman solidaridad orgánica. Con la elaboración de código uno se vincula con alguien no a través de principios de similitud o de identidad, sino que a través de principios de diferenciación, de diferencia. De modo que se está inserto en el mundo de modo muy diferente. Con la elaboración de código el "Yo" está por sobre el "nosotros". Y el "nosotros" tiende a ser una clase. Con este tipo de código se produce un cierto tipo de narcisismo. En la restricción de código, el "nosotros" está por sobre el "Yo". Eso no quiere decir que no haya "Yo". Significa que la relación entre "Yo" y "nosotros" está relacionada de otro modo, no es que no haya "Yo". Sí hay un "Yo". Pero la modalidad de su existir es diferente, de modo que cuando hay restricción de código, el registro primario será narrativo. A menudo el modo de argumentación es metafórico. La metáfora es un modo de razonar muy poderoso. Es abstracto. Las metáforas contienen analogías muy poderosas. No se trata de restricción de la abstracción.

Restricción de código: si ustedes quieren, desde un punto de vista puede ser vista como tratando de las reglas concretas y las abstractas, pero ese no es un modo positivo de verla. Si uno la ve de este modo, se perderá todo. La restricción de código tiene sus propias modalidades de realización, basadas en conjuntos de relaciones bastante distintos.

El hecho de que el código sea restringido, no significa que quien lo emplea no esté conciente de la opresión, no sepa dónde duele. Que no pueda señalar con el dedo aquello que debe ser cambiado. Pero con el fin de desencadenar un cambio debe haber un cambio de las relaciones de unas personas con otras. La forma tradicional de solidaridad debe ser mantenida, aunque enfocada de un modo diferente. Es importante darse cuenta de que del mismo modo como los códigos elaborados poseen diferentes modalidades, que dependerán de su clasificación y de su enmarcamiento, también habrá diferentes modalidades de código restringido. Las formas urbanas de restricción de códigos son bien distintas de las formas rurales de restricción de código. Diferentes modalidades de códigos restringidos lo posicionan a uno de modo diferente en la ideología. Esto no sólo regula lo que uno piensa, sino que el modo cómo se es y cómo se ocupa el lugar donde se está. Pero la reproducción no es en modo alguno perfecta, pues en la medida en que se adquieren los códigos, también se adquieren los medios para su subversión, exactamente al mismo tiempo.

En cierto modo, la oposición entre códigos es una oposición entre diferentes modalidades de solidaridad, generadas por la clase.

Es muy importante anotar que la teoría de la restricción de código no constituye una teoría del déficit, en términos de como la teoría del déficit ha sido definida por psicólogos y lingüistas. Desde un punto de vista particular -en términos de aquellos que poseen el discurso del poder y el poder del discurso- es un sin sentido pensar que las clases subordinadas poseen ambos códigos. Si se tienen clases, se tiene una exclusión institucionalizada. En tal caso sí hay déficit, aunque no en el sentido de los psicólogos y lingüistas. Es muy importante mantener estas cosas separadas. He gastado treinta años intentando luchar contra estas definiciones de la tesis. Si se toman algunas de las declaraciones simples, por supuesto que tiene el aspecto de una teoría del déficit; cuando se toman algunas de las afirmaciones y se las saca de contexto. Pero si se sacan

déficit o no, no puede ser inferido a partir de algunas de sus afirmaciones, sino que sólo a partir de su problemática fundamental. Realmente odiaría saber, una vez que haya partido, que no comprendimos esto a cabalidad. Si no lo comprendemos, habrá problemas.

Anexo

Los códigos no refieren al nivel competencias lingüísticas y restricción de código, por ejemplo, no refiere a déficit lingüísticos de naturaleza alguna. La teoría de los códigos se inscribe en la problemática de la regulación social y cultural de habilidades lingüísticas (competencias) que todos compartimos como especie. La tesis, sin embargo, ha sido confundida desde sus inicios como una teoría del déficit, según la cual, por ejemplo, la clase obrera o los grupos étnicos marginados tendrían carencias lingüísticas al nivel de competencias.

Las distinciones siguientes clarifican la especificidad de la problemática a que responde la teoría de los códigos. (Todas las citas del trabajo, B. Bernstein, 'Elaborated and restricted codes: An overview 1956-1985', mimeo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987).

Código y competencia

"Es crucial distinguir entre teorías que difieren respecto de su problemática. El concepto de código presupone competencias (lingüísticas/cognitivas) que todos adquieren y comparten; por lo tanto no es posible discutir códigos por referencia a diferencias cognitivas/lingüísticas ubicadas al nivel de competencia. Código refiere a una regulación cultural específica de competencias comunes compartidas. Código refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por distribuciones especializadas del poder y principios de control". op.cit. p.33.

Código y dialecto

"El término 'dialecto' se refiere a una variedad de lenguaje que puede ser distinguida de otras variedades en base a características fonológicas, sintácticas, morfológicas, de léxico. Es un término descriptivo (...). Del mismo modo que cualquier lengua tiene el mismo potencial para la realización de códigos (...) los dialectos tienen el mismo potencial. Es por lo tanto altamente equivocado e impreciso el equiparar una variedad estándar (de una lengua cualquiera) con código elaborado y

una variedad no estándar con código restringido, aunque bien puede haber una distribución de clase de las variedades de lengua" op.cit. p.33 y 34.

Déficit/códigos y educación

"El abortaje del déficit afirma, en esencia, que hay una ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) en un grupo y la presencia de tales atributos en otro, lo que lleva al éxito educacional en un caso y al fracaso en otro".

Al respecto, "la teoría de los códigos no sostiene que el único origen del fracaso escolar reside en la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia, o la comunidad. Éxito y fracaso son función del curriculum dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir. La modalidad de código dominante en la escuela regula sus relaciones comunicativas, demandas, evaluaciones y posicionamiento de la familia y de sus estudiantes. La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, las prácticas interaccionales que las generan y su base material, con respecto a agencias de socialización primaria (por ejemplo, la familia), y que la clase social, indirectamente, afecta la clasificación y enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela de modo de facilitar y perpetuar su adquisición desigual" op.cit. p.39. (N del E.).

IV. MODALIDADES PEDAGOGICAS VISIBLES E INVISIBLES (*).

Introducción.

Lo que haré es comenzar con un análisis de la relación social básica de cualquier práctica pedagógica. En este análisis distinguiré entre la práctica pedagógica en términos de lo que ella transmite. En otras palabras, la práctica pedagógica como *forma social* y como un contenido específico. Argumentaré que la lógica interna de la práctica pedagógica como transmisor cultural es provista por un conjunto de tres reglas y que la naturaleza de estas reglas actúa selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica. Si estas reglas constituyen lo que puede ser llamado el "cómo" de toda práctica pedagógica entonces cualquier "cómo" particular creado por cualquier conjunto de reglas actúa selectivamente sobre el "qué" de la práctica, la forma de su contenido. Esta forma a su vez, actúa selectivamente sobre los que pueden tener éxito en la adquisición. Examinaré en algún detalle los presupuestos y consecuencias de clase de distintas formas de práctica pedagógica.

Sobre la base de las reglas fundamentales de toda práctica pedagógica generaré:

1) Lo que es considerado como modalidades opuestas de práctica pedagógica, usualmente referidas como conservadoras/tradicionales y progresistas o centradas en el niño.

2) Lo que es considerado como oposiciones dentro de lo que es visto como la misma forma. Aquí la oposición es entre una práctica pedagógica dependiente del mercado en sus orientaciones y legitimación, una práctica que enfatiza la supuesta

(*) La Conferencia ofrecida en el CIDE sobre este tema el 25 de noviembre de 1985 sirvió de base al autor para el artículo que aquí se presenta, que expande y desarrolla la exposición original. (Ver Adenda, en página 90.).

relevancia de las habilidades vocacionales, y una práctica pedagógica independiente del mercado que reclama para sí una orientación y legitimación derivada de la supuesta autonomía del conocimiento. Se argumentará que las prácticas pedagógicas del nuevo vocacionalismo y la de la tradicional autonomía del conocimiento representa un conflicto entre diferentes ideologías elitistas, una basada en la jerarquía de clase del mercado y la otra basada en la jerarquía del conocimiento y sus soportes de clase.

El argumento de base será que sea que se considere la oposición pedagogía conservadora / progresista o la oposición entre prácticas pedagógicas orientadas según el mercado o el conocimiento, desigualdades de clase actualmente existentes probablemente van a ser reproducidas.

Comenzaré con algunas reflexiones sobre la lógica interna de toda práctica pedagógica. Una práctica pedagógica puede ser entendida como un dispositivo transmisor, un transmisor cultural. Un dispositivo únicamente humano tanto para la reproducción como la producción de la cultura. Como he dicho antes, distinguiré entre *qué* es transmitido, los contenidos, y *cómo* estos contenidos son transmitidos. Esto es, entre el "qué" y el "cómo" de toda transmisión. Cuando me refiero a la lógica interna de la práctica pedagógica me estoy refiriendo a *un conjunto de reglas que son previas al contenido a ser transmitido.*

PRACTICAS PEDAGOGICAS
(formas genéricas y modalidades)

<u>REGLAS</u>		<u>PRACTICAS</u>
		<u>VISIBLE</u>
		(Explícita)
JERARQUIA	AUTONOMA CONOCIMIENTO (Especializada Integrada)	DEPENDIENTE MERCADO (Especializada Integrada)
SECUENCIA		
RITMO		
		<u>INVISIBLE</u>
		(Implícita)
CRITERIOS	Intra-Individual	Inter-Grupo

La relación básica a la reproducción o transformación cultural es esencialmente la relación pedagógica y la relación pedagógica consiste de transmisores y adquirientes. Examinaré la lógica interna de esta relación. De hecho sería presuntuoso decir que es la lógica fundamental de cualquier relación pedagógica.

He hecho una distinción aquí entre lo que llamo la lógica fundamental de la práctica y las variadas prácticas a que esta lógica puede dar lugar. Esto es más bien similar al lenguaje, en sí mismo un set finito de reglas que puede generar un gran número de otros sistemas de reglas. Voy a examinar algunas de las realizaciones de estas prácticas y analizaré los presupuestos de clase social de tales prácticas.

Si miramos la relación entre transmisores y adquirientes, afirmaré que esta es esencial e intrínsecamente, una relación asimétrica. Pueden haber diversas estrategias para disfrazar, enmascarar, ocultar esta asimetría. Por ejemplo, en ciertas modalidades de práctica el adquiriente es percibido como transmisor y a lo mejor el transmisor parece ser el adquiriente, pero estos son esencialmente arabescos. Esto puede parecer una visión muy cínica pero veremos si tiene algún valor. Ahora, es del caso que aunque esta relación es intrínsecamente asimétrica la realización de esta asimetría puede ser muy compleja.

Voy a proponer que la lógica esencial de cualquier relación pedagógica consistió básicamente de la relación entre tres reglas. Y de estas tres reglas, la primera es la dominante. Me gustaría ahora explicar en términos generales estas tres reglas.

Regla de Jerarquía

En cualquier relación pedagógica el transmisor debe aprender a ser un transmisor y el adquiriente debe aprender a ser un adquiriente. Cuando usted va al médico usted debe aprender a cómo ser un paciente. No sirve de nada ir al doctor y decir "me siento realmente mal hoy, todo se ve completamente gris". El diría "no me haga perder más tiempo" porque tiene muchos pacientes. "¿A dónde le duele?" "¿Hace cuanto tiempo está Ud. así? ¿Qué tipo de dolor es? ¿Es este muy agudo? ¿Es crónico? ¿Es muy intenso? ¿Es persistente?". Después de un rato Ud. ha aprendido a cómo hablarle a su doctor. El le ha enseñado a ser un adquiriente. Pero el

cómo él le enseña es función de una serie de fuerzas bastantes mas generales, las cuales iremos descubriendo en el camino.

El adquirente debe aprender a ser adquirente y el transmisor debe aprender a ser un transmisor. El proceso de cómo aprender a ser un transmisor comprende la adquisición de reglas de orden social, carácter y modales, las cuales pasan a ser la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica.

Son estas reglas el prerrequisito para cualquier relación pedagógica duradera. En cualquiera de estas relaciones las reglas de conducta pueden permitir en diferentes grados un espacio para la negociación.

Estas reglas de conducta las llamaremos aquí reglas jerárquicas las cuales establecen las condiciones de orden, carácter y modales.

Reglas de Secuencia

Ahora, si tenemos una transmisión no siempre ésta puede suceder a un mismo tiempo. Algo tiene que venir antes y algo tiene que venir después. Y si algo viene antes y después hay una progresión. Y si hay progresión deben haber reglas de secuencia. De modo que toda práctica pedagógica debe tener reglas de secuencia y estas reglas de secuencia llevarán implícitas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia. Esto es, lo que se debe saber en una cantidad de tiempo determinado. Básicamente, el ritmo es el tiempo permitido para lograr las reglas de secuencia.

Reglas de criterio

Finalmente hay criterios que se espera que el/la adquirente adopte y aplique a sus propias prácticas y a las de terceros. El criterio permite que el adquirente comprenda cuál es aquella comunicación, relación y oposición social que cuenta como legítima o ilegítima.

La lógica interna de cualquier relación pedagógica consiste de reglas jerárquicas, reglas de secuencia y ritmo y reglas de criterio. Podemos distinguir a otro nivel otras dos reglas generales. Las reglas jerárquicas serán llamadas *reglas regulativas* y las reglas de secuencia, ritmo y criterio serán

llamadas *instruccionales o reglas discursivas*. La regla fundamental es la regulativa. Más adelante veremos el por qué de esto. En breve, toda educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la/las ideología/s dominante/s de el (los) grupo(s). Sobre la base de estas reglas quiero generar, para comenzar, dos tipos de prácticas distintas y lo haré en base al estudio de estas reglas.

En cualquier relación de enseñanza, la esencia de la relación consiste en evaluar la capacidad de desempeño del adquirente. Lo que se está evaluando es si acaso el criterio que se ha puesto a disposición del adquirente ha sido logrado o no; sea este un criterio regulativo sobre conducta, carácter y modales, o un criterio instruccional, discursivo, como resolver este o aquél problema o producir un discurso o un escrito aceptable.

En base a las reglas regulativas y del orden discursivo antes mencionadas distinguiré dos tipos pedagógicos o modalidades de práctica pedagógica. Tengo que enfatizar que estos son tipos y cada uno de ellos puede generar una extensa gama de prácticas algunas de las cuales serán discutidas más adelante en este ensayo.

Generando modalidades de prácticas pedagógicas.

Reglas jerárquicas

Si tomamos, antes que nada, las reglas jerárquicas, estas reglas pueden ser explícitas pero también pueden ser implícitas. Si son explícitas entonces las relaciones de poder en la relación están completamente claras. La relación es una jerarquía. Pero una jerarquía no tiene por qué ser necesariamente explícita. Una jerarquía puede ser implícita. Permítanme dar un ejemplo sobre esto. En 1968, los franceses salieron a las calles y los ingleses produjeron un informe de gobierno sobre la Educación Primaria. Este libro fue llamado "Niños; sus escuelas primarias". No "Niños y Escuelas Primarias o Escuelas Primarias y Niños". En este libro hay 36 fotografías. Si se miran estas 36 imágenes se encontrarán niños jugando creativamente, solos; juegos constructivos individuales. Hay fotos de niños jugando en grupos, otras de niños en los pasillos y jardines que rodean al colegio, pero es difícil descubrir a la profesora. Esto es una jerarquía implícita. Mientras más implícita sea la jerarquía, más difícil es de distinguir al transmisor. Podríamos definir una jerarquía implícita como la

relación en donde el poder está enmascarado u oculto tras dispositivos de comunicación. En el caso de una jerarquía implícita el profesor actúa *directamente* sobre el contexto de adquisición pero *indirectamente* sobre el adquirente. Tenemos entonces que la jerarquía puede ser tanto explícita como implícita.

Reglas de secuencia

Estas reglas pueden ser explícitas. Si son explícitas entonces significa que se espera de los niños de cinco años de edad aptitudes especiales, un comportamiento particular y a los seis años, se espera que sean diferentes. Hay reglas explícitas regulando cada desarrollo del niño, generalmente en términos de edad. Esto significa que el niño está siempre al tanto de los estados de conciencia que se supone que debe tener. Puede que a él o ella esto no le guste, pero está claro. Reglas de secuencia explícitas construyen el proyecto temporal del niño. Ellas construyen dislocaciones temporales. Estas reglas de secuencia pueden estar inscritas en los ramos, el currículum, en reglas de comportamiento en reglas de castigo y premio y están a menudo marcadas por rituales de transición. Aún así, las reglas de secuencia pueden ser implícitas. Donde las reglas de secuencia son implícitas el niño inicialmente nunca puede estar al tanto de su proyecto temporal. Sólo el transmisor conoce el proyecto temporal del niño. Estamos frente a una diferencia aquí. En el caso de reglas de secuencia explícitas el niño tiene cierta conciencia de su proyecto temporal; en el caso de reglas de secuencia implícitas solamente el profesor o transmisor está al tanto de este. Tenemos que preguntarnos cuál es el principio de este tipo de relación, porque si el niño/niña no está conciente de su proyecto temporal entonces éste vive solamente en el presente. Cuando las reglas de secuencia son explícitas, el niño/niña tiene alguna conciencia de su proyecto temporal aunque viva en el pasado. Los tiempos gramaticales de estas prácticas pedagógicas se oponen entre sí. En un caso el niño vive en el pasado a pesar de que él o ella puede ver su futuro, mientras que en el otro caso, el niño vive en el presente de sus propios quehaceres. Las reglas de secuencia revelan lo que podríamos llamar la ideología del tiempo.

¿Cómo pudo llegar a pasar esto? Si las reglas de secuencia son implícitas entonces serán sacadas de una variedad de teorías. Ahora las teorías que entregaré aquí no son las únicas

pero otras del caso serán estructuralmente similares cuando se refieren a los niños.

Diagrama 4

Teorías del aprendizaje y pedagogías invisibles

- Piaget
- Freud
- Chomsky
- Teorías etológicas
- Gestalt

Lo de arriba constituye un **bricolage** pedagógico.

Ahora si miramos estas teorías podemos ver que a pesar de ser muy, pero muy diferentes, tienen ciertas cosas en común. Casi todas las teorías, con excepción de la Gestalt, es una teoría desarrollista. Lo que es adquirido tiene significado solamente en relación a una determinada etapa. (En el caso de Freud existe el paso desde polimorfo-perverso, el nirvana de la infancia, seguido por la etapa oral, anal, fálica y genital). Cada una de estas teorías es una teoría de fases. En cada una de ellas el niño es partícipe de su propio aprendizaje. En todas estas teorías el desarrollo del niño no puede ser fácilmente modificado a través de una regulación pública explícita. En cada una de estas teorías la biografía institucional y cultural del niño está excluida. Son teorías asociológicas. A lo más el niño tiene una familia. Finalmente, y lo más importante, a excepción de la teoría etológica, en cada una de ellas la relación entre el transmisor y el adquiriente o el padre y su hijo es tal que el socializador es visto como potencial o completamente peligroso.

Estas teorías tienden a ser críticas del transmisor como el que impone el significado. Cada una de estas teorías reemplaza la dominación por la facilitación, la imposición por la acomodación. Cada una de estas teorías supone una jerarquía implícita. Ahora, si vamos a aplicar este **bricolage** en la sala de clases como profesor, como trabajador social, como consejero, tenemos que tener lo que es llamado una teoría de la lectura. Porque en estas teorías el niño es transformado en un texto que puede ser leído sólo por el transmisor. En otras palabras, el profesor, el trabajador social, el

psicoterapeuta está buscando ciertas señales, pero estas señales solamente tienen significado para el profesor, y el niño nunca está conciente del sentido de sus propios signos porque la lectura de ellos requiere de teorías complejas.

Estuve una vez en una sala de clases donde se encontraba un niño completamente solo. Se me ocurrió decir que este niño se veía muy deprimido y la profesora me dijo "No se preocupe. Está madurando un problema". La profesora puede entonces leer al niño, y la actitud de ella hacia él dependerá de la lectura hecha, la cual a su vez depende de teorías y del cómo éstas han sido transmitidas, esto es recontextualizadas. Las reglas de secuencia pueden ser implícitas o explícitas. Allí donde las reglas son implícitas el adquirente inicialmente no puede conocer el significado de sus signos debido a que el significado proviene de complejas teorías y su recontextualización y por lo tanto sólo puede estar al alcance del transmisor.

Reglas de criterio

Los criterios pueden ser explícitos y específicos. Por ejemplo, en el colegio el niño puede estar haciendo un dibujo, la profesora se acerca y mira el dibujo y dice (no necesariamente en forma represiva, el criterio explícito no tiene por qué ser llevado a cabo represivamente). "Ese es un hombre muy simpático, pero sólo tiene tres dedos" o "que casa más linda, pero ¿dónde está la chimenea?"

En otras palabras, la pedagogía opera haciendo explícito al niño lo que falta en el producto, entonces los criterios siempre habrán de ser explícitos y específicos y *el niño estará conciente de estos criterios*. Puede que a él o ella no le gusten, pero serán formulados. Sin embargo, los criterios pueden ser implícitos, múltiples y difusos. Imagínense que ahora vamos a otra sala. Los niños tienen grandes pedazos de papel. Hay todo un conjunto de instrumentos a través de los cuales el niño puede gráficamente revelar su conciencia única. Y la facilitadora logra echar un vistazo al dibujo y le dice al niño "cuéntame algo sobre lo que estás haciendo", "Oh, es realmente fantástico".

Por definición, en el caso de los criterios implícitos el niño no está al tanto, a no ser de una forma muy general, de los criterios que debe cumplir. Es como si la práctica pedagógica creara un espacio en donde el adquirente puede crear su

propio texto sin mayores presiones externas y dentro de un contexto y una relación social que aparece sumamente partidaria de la lectura "espontánea" que estaría ofreciendo el adquirente.

Podríamos decir ahora que hemos hecho una distinción entre prácticas pedagógicas, en términos de las que tienen reglas jerárquicas explícitas, reglas de secuencia y ritmo explícitas y criterios explícitos, y aquellas con jerarquías, secuencias, ritmos y criterios implícitos.

Tipos de prácticas pedagógicas visibles e invisibles.

Entraré a definir ahora dos tipos genéricos de práctica pedagógica.

Si las reglas del orden regulativo y discursivo son explícitas (jerarquía, secuencia/ ritmo, criterio) llamaré a ese tipo *Práctica Pedagógica Visible* (P.V.) y si las reglas del orden regulativo y discursivo son implícitas entonces llamaré a ese tipo *Práctica Pedagógica Invisible* (P.I.).

La pedagogía visible (y existen muchas modalidades) siempre pondrá el énfasis en el *desempeño* del niño, sobre el texto que el niño va creando y la medida en que tal texto cumple los criterios del caso. Así, los adquirentes serán evaluados de acuerdo a la medida en que cumplen los criterios. Una pedagogía visible pone el énfasis en el producto externo del niño.

Pedagogías visibles (P.V.) y sus modalidades trabajarán para producir diferencias entre los niños; son necesariamente prácticas de transmisión estratificantes, lo cual es una consecuencia de aprendizaje tanto para transmisores como adquirentes. Vale la pena añadir aquí que el que la pedagogía visible tenga reglas explícitas de orden regulativo y discursivo no significa que en ella no existen reglas o mensajes implícitos.

En el caso de una pedagogía invisible (P.I.) las reglas discursivas (las reglas de orden instruccional) son sólo conocidas por el transmisor y en este sentido una práctica pedagógica de este tipo es (al menos inicialmente) invisible para el adquirente, básicamente porque el adquirente, más que el transmisor, aparece llenando el espacio pedagógico. La presencia concreta del adquirente es manifiesta en comparación al pasado abstracto / abstraído del discurso controlador. Las

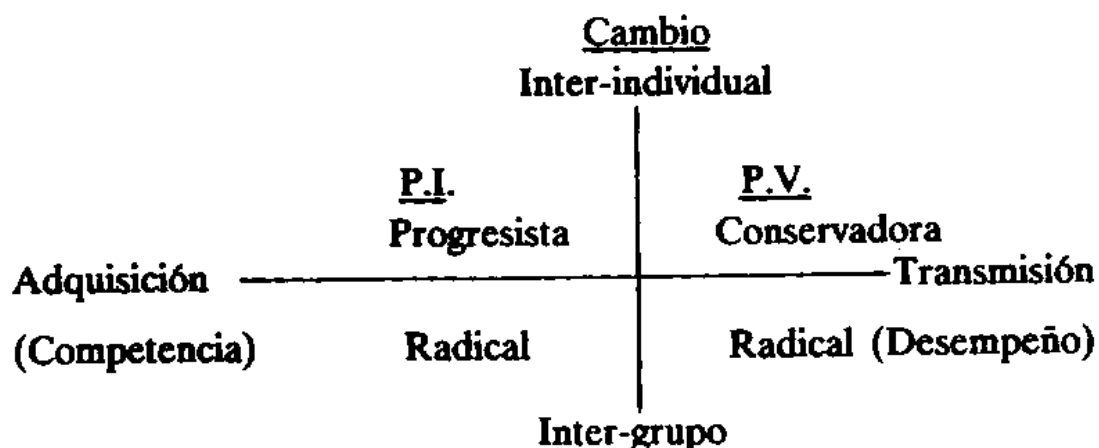
pedagogías invisibles están menos preocupadas de producir diferencias estratificantes explícitas entre los adquirentes porque las pedagogías invisibles están aparentemente menos motivadas en comparar el producto del adquirente con un estándar común externo. La atención no está en un desempeño evaluable con notas de parte del adquirente, sino en procesos internos del adquirente (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) como resultado de los cuales un texto es creado y experimentado. Estos *procesos de adquisición* son considerados como compartidos por todos los adquirentes, a pesar de que sus realizaciones en textos producirán diferencias entre ellos. Pero estas diferencias no reflejan diferencias en el potencial ya que todos los adquirentes comparten los mismos procedimientos. Las diferencias no están para ser usadas como base de comparaciones *entre* adquirentes ya que las diferencias revelan unicidad. De modo que, mientras las pedagogías visibles se centran en un texto externo evaluable con notas, las pedagogías invisibles se centran en los procedimientos / capacidades que *todos* los adquirentes traen al contexto pedagógico. Las P.I. están preocupadas de arreglar ese contexto de modo que permita que las competencias compartidas se desarrollen en realizaciones apropiadas para el adquirente. Así, en el caso de las P.I., diferencias externas no-comparables son producidas por *comunalidades internas*, esto es, competencias compartidas, mientras que en caso de las P.V., diferencias externas *comparables* son producidas por diferencias internas en potencial. En breve, las P.I., enfatizan la adquisición - competencia y las P.V. transmisión - desempeño. (1)

Estas diferencias de énfasis entre P.Vs. y P.Is. claramente afectarán tanto la selección como la organización de lo que debe ser adquirido, esto es, el principio de recontextualización adoptado para crear y sistematizar el contenido que será adquirido y el contexto en el cual debe ser adquirido.

Diferentes teorías de instrucción cohabitan en estos dos tipos de pedagogías que ilustraremos; al mismo tiempo, mostraremos como modalidades de estos tipos pueden ser consideradas como prácticas liberales, conservadoras o radicales.

(1) En este capítulo, las notas se encuentran al final.

Teorías de la Instrucción



En el diagrama anterior la dimensión vertical se refiere al objeto de cambio de la práctica pedagógica. Así, el objeto principal puede ser el producir cambios dentro del individuo o el objeto principal puede ser producir cambios, no dentro del individuo sino *entre* grupos sociales.

La dimensión horizontal se refiere al centro de atención de la práctica pedagógica que puede ser o bien el adquiriente o bien el transmisor. Claramente el último se refiere a una P.V. y el primero a una P.I. Si tomamos el cuadrante superior izquierdo, adquisición inter-individual, esto indicaría lo que a menudo se llaman prácticas pedagógicas "progresistas", cuyas teorías de la instrucción son probablemente sacadas de las teorías listadas anteriormente. No obstante, si tomamos el cuadrante inferior izquierdo, adquisición inter-grupo, entonces el objeto principal de la práctica pedagógica es el de producir cambios *entre* grupos sociales, esto es, cómo el adquiriente entiende su relación con los grupos sociales y a través de esta nueva apreciación cambia su práctica.

Esto sería una práctica más bien radical que liberal-progresista, por ejemplo, Freire, y a través de Freire, la pedagogía de la Teología de la Liberación. También incluiría aquí formulaciones neo-marxistas tales como las de Giroux. El cuadrante superior derecho, inter-individual transmisión, probablemente seleccionará teorías conductistas o neo-conductistas de la instrucción, las cuales en relación con las seleccionadas en el cuadrante superior izquierdo, son a menudo consideradas como conservadoras. Es de interés notar que este cuadrante (superior derecho) es considerado como conservador pero ha producido a menudo adquirientes muy innovadores y radicales.

El cuadrante inferior derecho muestra una realización radi-

cal de una práctica pedagógica aparentemente conservadora. Hasta aquí podemos ver que estos tipos genéricos pueden tomar modalidades tanto progresistas como conservadoras o radicales y que las teorías de instrucción actuarán selectivamente tanto sobre el "qué" y el "cómo" de cualquier práctica pedagógica. Más aún, estas diferentes teorías actuarán selectivamente sobre qué atributos del adquirente serán candidatos a qué rótulos. Finalmente, cada teoría conlleva sus propias condiciones de contestación, "resistencia", subversión.

Resumen

He propuesto que es importante distinguir entre la gramática fundamental, o los principios ordenadores de la práctica pedagógica, y las formas de su realización como tipos pedagógicos. Los principios ordenadores analizados como *regulativos* (jerárquicos) e *instruccionales* (selección, secuencia, ritmo y criterios). Sobre la base de esta gramática he generado dos formas genéricas de práctica pedagógica de acuerdo a si los principios ordenadores son explícitos o implícitos. Mostramos que estas formas básicas producen modalidades progresistas, conservadoras y radicales.

La sección siguiente se concentrará en los presupuestos de clase social de los tipos genéricos Visibles e Invisibles en sus formas no radicales. Después de este análisis consideraremos dos modalidades de Pedagogías Visibles, una modalidad autónoma y una modalidad orientada al mercado.

Supuestos de clase social de la práctica pedagógica

Introducción

La proposición fundamental es que la misma distribución de poder puede ser reproducida por modalidades de control aparentemente opuestas. No hay una relación uno a uno entre una distribución de poder determinada y la modalidad de control a través de la cual es transmitida. En los términos de este trabajo las prácticas pedagógicas son transmisores culturales de la distribución del poder. Aunque las P.V. y las P.I. son aparentemente tipos opuestos será demostrado que ambas son portadoras de supuestos de clase social. Sin embargo, estos supuestos de clase social varían con el tipo pedagógico. Los supuestos de clase de las P.V. son diferentes de los supuestos de clases de las P.I.. Sin embargo, estos supuestos de clase acarrearán consecuencias para aquellos niños que son capaces

de explotar las posibilidades de estas prácticas pedagógicas. Los supuestos de una P.V. van a ser más probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene una directa relación con la economía, (producción, distribución y circulación del capital), junto con aquellos en las profesiones vinculadas a la empresa, por ejemplo la abogacía. Mientras que los supuestos de una P.I. serán más probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene una relación directa no con la economía sino con el control simbólico, y que trabaja en agencias especializadas de control simbólico, usualmente ubicadas en el sector público. Para ambas fracciones la educación es un medio crucial de reproducción cultural y económica aunque tal vez lo es menos para aquella fracción relacionada directamente con la economía (2).

Supuestos de clase de las pedagogías visibles

Voy a comenzar por considerar las reglas de secuencia de las P.V.. En el caso de una P.V. las reglas de secuencias son explícitas y marcan el futuro del niño con pasos y etapas muy claras. A los cinco se debe saber y ser esto, a los seis se debe saber y ser aquello y a los siete se debe saber y ser esto otro. Ahora, es del todo claro que si un niño llega a la escuela a los cinco y no puede satisfacer los requerimientos iniciales de las reglas de secuencia, el niño va a tener dificultades en satisfacer los requerimientos a los seis. Gradualmente el niño se va a retrasar más y más. Tres estrategias pueden ser aplicadas en esta situación, o más tarde, en la vida del adquirente. O bien un sistema de reparación va a tener que ser introducido para hacerse cargo de los niños que han fracasado en satisfacer los requerimientos de secuencia, o las reglas de ritmo tendrán que ser relajadas de modo tal que al niño le es dado más tiempo para satisfacer los requerimientos de las reglas de secuencia. Cualquiera de las estrategias resulta en una estratificación de adquirentes. En el caso de un sistema de reparación la estratificación es explícita y pública; en el caso de un relajamiento del ritmo la estratificación es implícita y tal vez no pasará a ser explícita y pública hasta un momento posterior en la vida pedagógica. Una tercera estrategia será la de mantener las reglas de ritmo y secuencia y reducir, sea la cantidad o la calidad, o ambas, de los contenidos a ser ad-

quiridos. Las tres estrategias producen un sistema más sutil de estratificación dentro de una ya estratificante práctica pedagógica.

La lectura temprana es crucial a la P.V. y es un requerimiento temprano de las reglas de secuencia. Los psicólogos nos cuentan que a una cierta edad el niño debe ser capaz de leer. No estoy cierto de que acepto del todo esto. La edad a la que un niño debe ser capaz de leer es una función de las reglas de secuencia, de la práctica pedagógica de la escuela. Aunque los padres pueden tener algo que decir al respecto. En el caso de la P.V. es crucial que el niño lea temprano y esto por muchas razones.

Una vez que el niño lee, el libro está ahí, y el libro es el libro de texto o su equivalente. Una vez que el niño puede leer, entonces el trabajo independiente solitario es posible. El/ella es también gradualmente introducido(a) en una forma de discurso no-oral, cuyas reglas a menudo varían con respecto a las formas orales. No es solo que la lectura involucra la adquisición de un nuevo transmisor simbólico sino que el *qué* es transmitido es, en si mismo, diferente de los contenidos de las formas orales. Más aún, la lectura de la escuela es en muchos casos diferente de la lectura no escolar. La diferencia está en *qué* es transmitido. En un sentido importante la lectura hace al niño eventualmente menos dependiente del profesor y otorga al adquirente acceso a perspectivas alternativas. De este modo los niños que son incapaces de satisfacer las reglas de secuencia tal como éstas se aplican a la lectura, pasan a ser *más* dependientes del profesor y de formas *orales* de discurso.

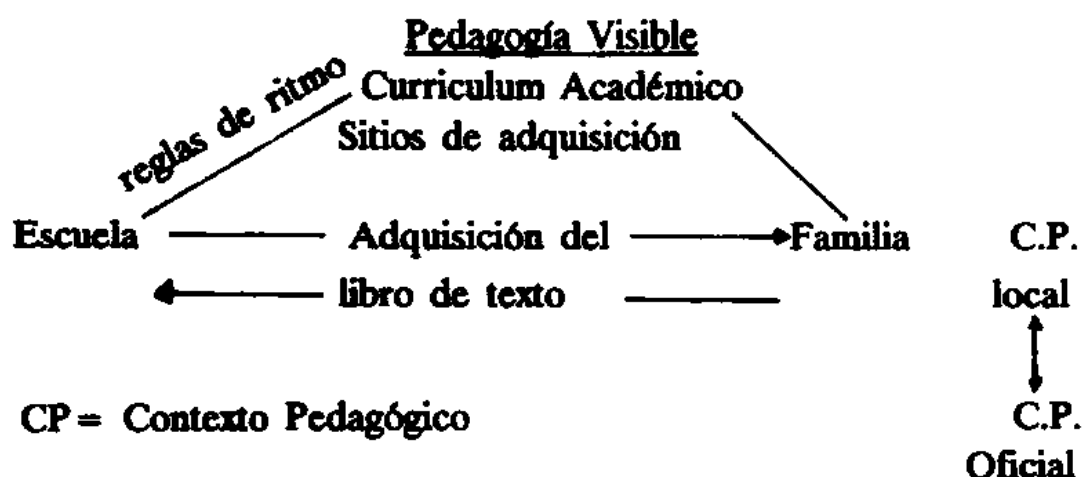
Hay otro aspecto de las reglas de secuencia que debemos considerar; la relación entre lo local, el aquí y el ahora, lo dependiente del contexto, y lo no tan local, lo más distante, los significados más independientes de contexto. En términos pedagógicos esto se refiere a la adquisición de operaciones ligadas al contexto por una parte, y por otra, a operaciones y comprensión de principios y su aplicación a nuevas situaciones. En las P.V. usualmente hay un intervalo de tiempo entre estos diferentes niveles de discurso, en el sentido que las operaciones ligadas al contexto, lo local, vienen en las primeras etapas de la práctica pedagógica, y la comprensión y aplicación de principios vienen en una fase posterior; más tarde incluso, la comprensión de los principios de los principios. Las P.V. conllevan una distribución de discursos

relacionados con edades esperadas. Sin embargo, si los niños no pueden satisfacer los requerimientos de las reglas de secuencia y son cazados en las estrategias del sistema de reparación, entonces estos niños, a menudo los niños de la baja clase obrera (incluyendo grupos étnicos desaventajados), son limitados por habilidades locales, dependientes de contextos específicos a adquirir; son constreñidos por un mundo de facticidad. Los niños que pueden satisfacer los requerimientos de las reglas de secuencia eventualmente tendrán acceso a los principios de su propio discurso. Estos niños son más probablemente de clase media y más probablemente llegarán a entender que el corazón del discurso no es orden sino desorden, no la coherencia sino la incoherencia, no la claridad sino la ambigüedad, y que el corazón del discurso son las posibilidades de nuevas realidades. Podemos preguntarnos, ¿si ésta es la posibilidad del discurso pedagógico, por qué los niños de las clases dominantes no demuestran las posibilidades de los discursos que ellos han adquirido? La respuesta debe ser que la socialización en una P.V. intenta, aunque no siempre en forma exitosa, asegurar que su discurso sea seguro antes que peligroso. De este modo, una P.V. produce deformación tanto de los niños/estudiantes de las clases sociales dominantes como dominadas. En resumen podemos decir que la P.V. es probable que distribuya distintas formas de conciencia de acuerdo al origen de clase social de los adquirientes, que emergen de los requerimientos de las reglas de secuencia.

Reglas de ritmo: Economía del discurso pedagógico

El ritmo se refiere a la tasa esperada de adquisición, esto es, la tasa a la cual se espera que el aprendizaje ocurra. El ritmo está de este modo ligado a las reglas de secuencia y aquí refiere a la tasa a la cual la progresión establecida por estas reglas va a ser transmitida y adquirida. Las reglas de ritmo regulan entonces el paso de la transmisión y este paso puede variar en velocidad.

Ritmo y sitios de adquisición



Voy a proponer que el curriculum académico si es que va a ser efectivamente adquirido, siempre requiere de dos sitios de adquisición, la escuela y la casa. Los currícula no pueden ser adquiridos totalmente en el tiempo empleado en la escuela. Esto es porque el ritmo de adquisición es tal que el tiempo escolar debe ser suplementado por un tiempo pedagógico oficial en el hogar, y el hogar debe proveer un contexto pedagógico y un control del alumno para que permanezca en ese contexto. Debe haber una disciplina pedagógica oficial en el hogar. ¿Cómo se reproduce a sí misma la escuela en el hogar? En la medida que el estudiante crece se espera que él/ella haga más y más tareas en la casa, y se espera que la familia asegure que el estudiante tenga *tiempo* en la casa para este trabajo. Como asimismo que tendrá un control efectivo sobre las prácticas del niño en el grupo de pares. El trabajo que se espera que el alumno haga en la casa es, por supuesto, las tareas. La base de estas tareas es usualmente un libro de texto. Pero este libro de texto requiere de un contexto, un contexto pedagógico oficial en el hogar. Esto es, un espacio; un espacio con silencio y esto comúnmente no es posible en la casa de los pobres. Ni tampoco está disponible el tiempo pedagógico para estos niños en la medida que a menudo el tiempo es utilizado para trabajar por dinero; la práctica curricular de la calle. Bajo estas condiciones no puede haber un segundo sitio de adquisición con un texto pedagógico oficial y un apoyo efectivo. Sin un segundo sitio, la adquisición no será posible, incluso cada vez menos posible mientras el niño crece. El fracaso pasa a ser la expectativa y la realidad.

Allí donde el reclutamiento de una escuela se hace de una comunidad de clase obrera baja, es probable que, como hemos visto, la escuela adopte estrategias, que se le obligue a tener

estrategias, que afectarán tanto los contenidos como el ritmo de la transmisión. El contenido es probable que enfatice operaciones, habilidades locales más que la exploración de principios y habilidades generales, y el ritmo es probable que sea relajado. De este modo la conciencia de los niños es diferenciada y envidiosamente regulada de acuerdo al origen social de clase y las prácticas pedagógicas oficiales de sus familias. En el caso de las escuelas que reclutan sus alumnos de áreas socialmente mezcladas, estos provienen de una variedad de clases sociales, y en estos casos, algunas escuelas, a través de una variedad de estrategias de estratificación (algunas veces incluyendo la repetición), clasificarán a sus estudiantes de acuerdo a estimaciones sobre sus habilidades, y los distintos grupos resultantes o conjuntos, seguirán currícula que varían en su contenido y/o ritmo.

Sin embargo, hay un aspecto más fundamental de las reglas de ritmo fuerte, que afectan las reglas socio-lingüísticas profundas de la competencia comunicativa en la sala de clases. Con un ritmo fuerte, el tiempo es caro y esto regula los ejemplos, ilustraciones, narrativas que facilitan la adquisición; regula qué preguntas pueden ser hechas y cuántas; regula que cuenta como una explicación, así como su extensión y formas. Más aún, un ritmo fuerte tenderá a reducir el habla de los estudiantes y privilegiar la del profesor, y los alumnos llegan a preferir esto en la medida en que el tiempo es escaso para el mensaje pedagógico oficial. De este modo la estructura profunda de la comunicación pedagógica misma es afectada. El ritmo crea el paso de la comunicación y los ritmos de comunicación tienen diferentes modalidades. El ritmo de la narrativa es diferente del ritmo del análisis. Una regla de ritmo fuerte para este último construye un principio de comunicación muy diferente de la estructura interna de los principios de comunicación que los niños utilizan en la vida cotidiana. La modalidad dominante de la comunicación humana no es la del análisis sino la de la narrativa. Nos contamos historias unos a otros. Sin embargo algunas familias no solo construyen un contexto pedagógico oficial sino también socializan a sus niños en la comunicación pedagógica oficial y en la estructura interna generada por sus reglas de ritmo; una estructura interna que apunta hacia el análisis más que a la narrativa, competencias comunicativas no -lineales más bien que lineales. De este modo la regla de ritmo no sólo afecta las relaciones sociales de comunicación sino regula la lógica interna de la comunicación. La regla de ritmo fuerte del curriculum académico

de la escuela crea la necesidad de dos sitios de adquisición. Crea una particular forma -modalidad de comunicación que no privilegia la narrativa cotidiana. En esta estructura los hijos de las clases desaventajadas son doblemente desaventajados. No hay un segundo sitio de adquisición y su orientación hacia el lenguaje, la narrativa, no es privilegiada por la comunicación pedagógica de la escuela, ni en su forma ni en su contenido, porque solo algunas narrativas son permitidas en la escuela. Así, la regla de ritmo de la transmisión actúa selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela y este es un principio de selección social de clases. Debilitar esta regla de ritmo requeriría un cambio en la asignación tanto de capital cultural como económico a la escuela. Un cambio en el capital cultural, porque una regla de ritmo laxo organiza prácticas y comunicaciones diferentes en la sala de clases que requerirán un cambio fundamental en el entrenamiento de los profesores, y un crecimiento en capital económico porque la transmisión de la *misma* información ahora costaría más. Es probable, sin embargo, que los costos de la repetición anual serán seguramente reducidos junto con los costos de una juventud alienada. Actualmente la P.V. de la escuela es de transmisión barata porque es subsidiada por la familia de clase media y pagada por la alienación y fracaso de los niños de las clases y grupos desaventajados. Podemos ver ahora que la regla de ritmo acarrea invisibles supuestos de clase social, que actúan selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela, a través de las consecuencias distributivas del fuerte ritmo de la P.V. y su regulación de la estructura profunda de las competencias sociolingüísticas. En verdad, donde el ritmo es fuerte, podemos encontrar un código pedagógico *lexical* donde respuestas de una palabra, o frases cortas, expresivas de hechos / habilidades / operaciones individuales pueden ser típicas de la escuela de alumnos marginales o de la clase trabajadora baja, mientras que un código pedagógico *sintáctico* que expresa relaciones, procesos, conexiones puede ser más típico de la escuela de niños de clase media, aunque incluso aquí la participación de los alumnos puede ser reducida (3).

Podemos considerar que las reglas de ritmo regulan la

economía de la transmisión; reglas que pasan a ser el punto de encuentro de la base discursiva y material de tal transmisión

He discutido los supuestos de clase social de las P.V. sólo con respecto a las reglas de secuencia y ritmo. La discusión de los supuestos de clase social de las reglas jerárquicas será pospuesta por motivos de exposición hasta la discusión de los supuestos de clase social de las P.I. Debo señalar que lo que ha sido analizado es la base ideológica implícita del dispositivo pedagógico mismo, esto es, el sesgo en el dispositivo de transmisión que actúa selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir lo que es transmitido. Claramente lo que es *transmitido*, los contenidos instruccionales, los valores que éstos presuponen y los estándares de conducta, carácter y modales que constituyen los contenidos del discurso regulativo de la escuela, acarrean sesgos culturales, incluyendo aquellos de clase social. Estos sesgos, los sesgos de lo que es *transmitido*, no son el objeto de este análisis en la medida que estos sesgos están bien documentados en la literatura.

Supuestos de clase social de una pedagogía invisible (4).

Voy a considerar ahora los supuestos de clase de la Pedagogía Invisible (P.I.). Estos supuestos se traducen en requisitos culturales y económicos necesarios para la comprensión y adquisición efectivos. Voy a examinar los supuestos con respecto al concepto de espacio, el concepto de tiempo y el concepto de control. En el caso del espacio y del tiempo distinguiré entre supuestos económicos y simbólicos.

Espacio

i. Económico

El costo material del espacio de una P.I. comparado con una P.V. es alto. Porque una P.I. presupone movimiento de parte del niño; en verdad considerable libertad de movimiento. En una sala de clases organizada para una P.V. la cantidad de espacio por niño será el requerido por una mesa, o más tarde, un escritorio y la silla. Bajo estas condiciones la sala de clases escolar puede contener, y a menudo lo hace, un gran número de adquirientes. Sin embargo si el mismo espacio tuviera que ser organizado para una P.I. entonces la mayor parte de las

mesas-escritorios tendría que ser mudada para crear libertad de movimiento para cada niño. Pero ahora no sería posible ubicar el mismo número de niños en el mismo espacio. El número tendría que ser reducido si esta práctica pedagógica (P.I.) fuese a realizar su potencial. Esta reducción en el número de niños necesariamente acrecienta el costo del espacio. Cuando este requerimiento espacial es traducido al espacio familiar es claro que la familia no puede emplear una P.I. cuando hay muchos miembros confinados en un espacio pequeño, como es el caso para muchas familias de clase trabajadora y de baja clase trabajadora incluyendo, especialmente, las familias desaventajadas de grupos étnicos minoritarios. El requerimiento espacial es con mucho mayor probabilidad satisfecho en el caso de las familias de clase media.

ii. Simbólico

Las reglas a través de las cuales el espacio es construido, demarcado y ordenado contienen mensajes cognitivos y sociales implícitos. En el caso de una familia operando con una P.V. cada pieza tiene su propia función; dentro de las piezas los objetos bien pueden tener posiciones fijas, espacios pueden ser reservados para categorías especiales de personas. Hay reglas explícitas fuertes regulando el movimiento de objetos, prácticas, la comunicación de un espacio a otro. Tal espacio es fuertemente clasificado y la polución es necesariamente visible. Sin embargo, una clasificación fuerte como ésta puede a menudo proveer privacidad dentro de sus límites especializados. En general, esta organización del espacio es predicada de acuerdo a la regla de uso "*Deje el espacio como lo encontró*". Tal red espacial lleva consigo mensajes cognitivos y sociales. Por el otro lado, en el caso de una familia operando una P.I., la red espacial es muy diferente. En relación a la P.V. el espacio es más débilmente marcado. Las reglas que regulan los movimientos de objetos, personas, prácticas y comunicaciones son menos limitantes. Las comidas pueden ser servidas en base a un sistema de autoservicio. El vivir es más un plan abierto. Paradojalmente, con mayor libertad hay menos privacidad. Si la red espacial de la P.V. está basada en la regla fundamental "*Las cosas deben ser mantenidas aparte*" con la regla de uso "*Deje el espacio como lo encontró*" entonces la red espacial de una P.I. está basada en la regla "*Las cosas deben ser juntadas*" con la regla de uso "*Haga su propia marca*". Esto es, la red espacial de la P.I. facilita, estimula, re-

presentaciones individuales en el sentido de mostrar, revelar, representaciones individuales. Mensajes cognitivos y sociales son acarreados por tal espacio y tal espacio es poco probable que esté disponible y sea construido por familias de grupos de clase o étnicos desaventajados.

Tiempo

i. Económico

Si todos los niños abandonaran la escuela a los 14 años no habría P.I. Una P.I. presupone una vida pedagógica larga. Su ritmo relajado, sus adquisiciones menos especializadas, su sistema de control (ver más adelante) entrañan una proyección temporal diferente por comparación a la P.V. y en relación a una adquisición similar. En verdad este hecho es explícitamente tomado en cuenta por muchas familias de clase media que favorecen este régimen en los primeros años de vida de su niño antes de cambiar a la P.V. en la etapa secundaria. Estas familias favorecedoras a menudo llevan a cabo un programa pedagógico compensatorio dedicado a la lectura, la escritura y los números, mientras el potencial creativo del niño es facilitado por la P.I. del jardín infantil.

ii. Simbólico

Un niño socializado en la familia por una P.V. está involucrado en una particular proyección simbólica, en que el tiempo está marcado por una serie de dislocaciones en su tratamiento y conducta esperada. El tiempo está marcado simbólicamente, mientras el niño progresa a través de una serie de estatuses que no sólo definen la relación de él o ella con sus padres sino también con otros hermanos. La teoría implícita de la instrucción sostenida por los padres que regulan su práctica, construye comunicaciones-adquisiciones específicas para cada edad. El niño se desarrolla en, y a través de, una particular construcción del tiempo. Sin embargo, en el caso de una P.I., el niño es desarrollado por, y es construido en, una construcción del tiempo que es diferencialmente especializada. El niño es construido por teorías de la instrucción que se sostienen implícitamente y que derivan de las teorías discutidas con anterioridad. Esta construcción del tiempo parece dar prioridad al tiempo y espacio del niño, más bien que al tiempo y espacio de los padres, porque el presente concreto del niño y las relaciones de status vinculadas a la edad dejan lugar a los signos únicos del desarro-

llo construido por el mismo niño. En este sentido la estructuración del tiempo del niño se construye a través de una red temporal diferente. Las P.V. y las P.I. construyen conceptos diferentes del desarrollo del niño en el tiempo que pueden o no pueden ser consonantes con el concepto de desarrollo que sostiene por la escuela.

Hay algunas implicaciones de la Pedagogía Invisible que desarrollaré aquí. Allí donde el niño se mueve a través de una serie de estatus especializados en el tiempo, entonces la conducta de él o ella, su logro, su aspiración, es relativa a un status particular y el niño está sujeto a criterios normativos. El/ella no es medido o medida contra él mismo o ella misma sino sólo en relación a aquellos que comparten una categoría temporal similar. Desde este punto de vista el niño compete solamente con aquellos en una categoría temporal similar. De este modo la competencia es producida, y los celos y sentimientos de envidia operan en dirección a sus pares. Esto no quiere decir que el niño no tiene sentimientos negativos directos hacia otros que sus pares, sino que él o ella está conciente, o puede ser hecho conciente, de una regla distributiva que privilegia a los niños mayores; esta regla no es personal sino pública. En el caso de una P.I., porque los estatus están relativamente más débilmente marcados, debido a que las realizaciones esperadas son más individualizadas o, mejor, personalizadas, el niño al competir aparentemente solo con él o ella misma, compete con todo el mundo. Esto bien puede ser el encanto de la referencia a criterios. Del mismo modo, los padres se relacionan con el niño en términos de las exhibiciones y representaciones aparentemente únicas del niño. Aquí el niño, a pesar de la democracia aparente del régimen pedagógico, es situado en una relación más competitiva en la medida que las comparaciones están menos probablemente graduadas de acuerdo a la edad.

Del mismo modo, los celos, sentimientos de envidia, aspiraciones, van a estar probablemente menos específicamente enfocados y van a ser por lo tanto más difícilmente tratables tanto por los padres como por el niño. Sin embargo, tanto desde un punto de vista cognitivo y social las niñas van a ser probablemente menos negativamente limitadas por las pedagogías invisibles que las pedagogías visibles. A la inversa, para los niños, en una práctica de pedagogía invisible, las niñas pasan a ser amenazas y competidores exitosos.

Control: Reglas jerárquicas

En este punto me interesa considerar como los padres introducen y mantienen principios de conducta, carácter y modales, esto es, conceptos de orden social, relación e identidad; en otras palabras su práctica regulativa. En el caso de una P.V. las reglas de orden social son generalmente explícitas y específicas. Las redes espaciales y corporales proveen una estructura explícita, una gramática de proscipciones y prescripciones; la desviación es muy visible. Una vez que el niño ha adquirido la gramática explícita de las redes espaciales y corporales los problemas de control son relativamente reducidos. Claramente, ellos no se evaporan. Si el niño desobedece los privilegios serán retirados y reglas explícitas son articuladas. En el extremo, estrategias de exclusión y castigo físico pueden ser utilizadas. Me gustaría ser claro respecto a que las pedagogías visibles no son necesariamente 'autoritarias' pero ellas son ciertamente posicionales. El control funciona para clarificar, mantener, reparar límites. Sin embargo, nos podemos preguntar dónde yace el control en un contexto de redes espaciales y temporales debilitadas, de estímulo a las representaciones personalizadas, especialmente en un contexto) razonablemente donde podríamos esperar un potencial mayor para que surjan asuntos de control. Quiero proponer que en este contexto aparentemente relajado y familiar el control reside casi del todo en la comunicación interpersonal. Una forma de comunicación que trabaja en torno a las áreas de la motivación y la intencionalidad, tal como es leída por los padres. La comunicación tiene múltiples niveles. En orden a facilitar estos múltiples niveles de comunicación tiene lugar un progresivo debilitamiento de la clasificación entre el interior del niño y el afuera. Los padres facilitan y estimulan al niño a hacer más de su interior público. Más de los sentimientos, fantasías, temores, aspiraciones del niño se espera que sean hechos públicos. La vigilancia del niño es total. En este sentido es difícil para el niño ocultarse y también para los padres. El proceso de co-municación trabaja para hacer visible lo invisible, a través del lenguaje, y esto lleva consigo su propia patología. En el caso de una pedagogía visible dijimos que una de las estrategias de control es la exclusión pero esta estrategia acarrea dificultades en el caso de una pedagogía invisible. Porque si un niño es excluido (o como una estrategia de autodefensa el-ella se autoexcluye retirándose) entonces el proceso de comunicación se debilita y con él los medios de control. Esto otorga al niño

una poderosa estrategia para controlar a los padres a través de la retirada, la autoexclusión de él o ella. A través del no estar ahí, simbólica o físicamente. Entonces, los padres deben desarrollar estrategias para recuperar al niño, simbólica o físicamente, al sistema de comunicación. En esta forma el niño adquiere una particular variante de comunicación elaborada que da lugar a un elaborado repertorio de habilidades manipulativas.

Las P.I. dan lugar a procedimientos de control basados en pautas de comunicación de clase de múltiples niveles, necesarias para apoyar y promover su concepto y práctica de orden social. La construcción de estas competencias comunicativas es probable que esté basada en la clase social. Cuando estas competencias no están disponibles en la familia es menos probable que el niño se autorregule en la escuela de acuerdo a los requerimientos de la práctica de P.I. de ésta y es probable que malinterprete tanto la práctica como su contexto pedagógico.

He argumentado que los supuestos de las P.I. y el cómo estos informan redes espaciales, temporales y de control, son menos probablemente satisfechas en grupos de clase o étnicos desaventajados y como consecuencia, que el niño aquí probablemente va a malinterpretar la significación cultural y cognitiva de tal práctica en la sala de clases, y el profesor probablemente va a malinterpretar la significación cultural y cognitiva del niño.

En nuestro análisis de los supuestos de clase social de las P.V. y las P.I. en su forma genérica, hemos centrado la atención en diferentes sitios pedagógicos. En el caso de las P.V. consideramos la escuela y en el caso de la P.I. nos concentramos en la familia. Esto es así porque los aspectos de *superficie* de una P.V. pueden ser leídos por todos en la medida que es una forma pedagógica estándar, sea el caso o no que sus principios y prácticas subyacentes sean reproducidos en la familia. Así, aquí fue necesario analizar el principio subyacente ordenador de la práctica pedagógica oficial, es decir de la escuela, en orden a mostrar que los principios ordenadores militaban en contra de la adquisición de esta práctica por grupos de clase y étnicos desaventajados. En el caso de las P.I. nos concentramos en la familia para mostrar la práctica pedagógica doméstica de apoyo requerida, si el contexto y la práctica de la sala de clases va a ser entendida en su significación pedagógica.

transmitía sí lo era, su institucionalización sea en el sector privado o público, llevó a una adquisición selectiva basada en la clase. En el caso de una P.I., ciertamente en el Reino Unido y probablemente en otras partes, los sostenedores de esta forma como forma pública, y de su diseminación y construcción como práctica, eran miembros de esa fracción de la clase media discutida anteriormente. Celia Jenkins (en un trabajo por publicarse) ha mostrado claramente que los miembros de la New Education Fellowship (seguida por la New Era), organizaciones ambas que fueron altamente influyentes a lo largo de las décadas de 1920 y 30 en la promoción y la construcción de "la nueva educación", fueron movimientos casi enteramente conformados por profesionales del control simbólico que trabajaban en agencias especializadas de control simbólico.

Aquellos que se opusieron a la I.P. (otros que los pedagogos) eran probablemente aquellos miembros de la clase media cuyo trabajo guardaba una relación directa con la producción, distribución y la circulación de capital, incluyendo miembros de las profesiones empresariales como la abogacía y la medicina. La oposición entre estas fracciones de la clase media no es una oposición respecto de la distribución del poder sino sobre principios de control social. En los niveles económicos y políticos la oposición es una oposición sobre el rol del estado. En general los sostenedores de clase de la P.I. apoyan la intervención estatal y la expansión de agentes y agencias del control simbólico, y por lo tanto el crecimiento en el gasto público. Porque este es el terreno y la oportunidad de su propia producción y avance mientras los sostenedores de clase media de la P.V., salidos de la economía y las profesiones empresariales se oponen al crecimiento del gasto público. Así hay entonces intereses materiales y simbólicos (discursivos) opuestos.

Hemos discutido hasta ahora los supuestos de clase que actúan selectivamente sobre aquellos que pueden lograr en las pedagogías VISIBLES e INVISIBLES como tipos genéricos. Hemos dicho anteriormente que estos tipos genéricos pueden generar una variedad de modalidades. Consideraremos ahora dos modalidades del tipo genérico P.V. que se oponen entre sí y que hoy en día es probable encontrarlas en oposición en Europa, y en América del Norte y del Sur.

Pedagogías visibles autónomas y orientadas al mercado (5).

Los sistemas escolares y los sistemas universitarios están crecientemente involucrados en una lucha sobre qué debe ser transmitido, la autonomía de la transmisión, las condiciones de servicio de aquellos que transmiten, y los procedimientos de evaluación de los adquirientes.

Voy a concluir entonces echando una mirada, un tanto rápida, al conflicto actual entre formas orientadas al conocimiento y al mercado, esto es entre formas -autónomas- y -dependientes- de pedagogías visibles. De otro modo, entre Pedagogías Visibles justificadas por las posibilidades intrínsecas del conocimiento mismo y Pedagogías Visibles justificadas por su relevancia de mercado. En un sentido la P.V.A. (Pedagogía Visible Autónoma) es tanto una forma sagrada como profana, dependiendo esencialmente de la posición de uno ya sea como transmisor o como adquiriente. Desde el punto de vista del adquiriente una P.V.A. es instrumental para el logro de ubicaciones de clase a través de medios simbólicos. No obstante, tiene la cobertura de lo sagrado. Sin embargo, una P.V.M. (Pedagogía Visible Orientada al Mercado) es verdaderamente una forma secular nacida del contexto de 'educación eficiente en sus costos'; supuesta promotora de las habilidades, actitudes y tecnologías relevantes, en un era de desempleo juvenil crónico y de gran escala. Las reglas explícitas de selección, secuencia, ritmo y criterio de una P.V. fácilmente se traducen en indicadores de rendimiento del personal y los alumnos de las escuelas, y una teoría conductista de la instrucción fácilmente realiza programas, manuales y paquetes instruccionales. La especialización de los currícula dentro de una P.V.M. dominante permite una casi perfecta reproducción de la jerarquía de la economía dentro de la escuela o entre escuelas, como en el caso de las escuelas "magneto" (*).

Así, aprendizajes gerenciales/administrativos/ y de negocios para los grupos de clase media a través de diversas especializaciones tecnológicas, y aprendizaje imaginario de oficios para los grupos de clase trabajadora baja y marginales. No es sino un pequeño paso para estimular el entrenamiento basado en la industria, y, como en el caso de Chile, escuelas

(*) Escuelas surgidas últimamente en Gran Bretaña con un curriculum altamente especializado.

privadas subvencionadas por el estado. Tanto las pedagogías visibles autónomas como las pedagogías visibles orientadas al mercado son dispositivos transmisores de la estratificación del conocimiento, de posibilidades de desigualdad social. Sin embargo, la base ideológica de la P.V.M. es más compleja y si se me permite, tal vez más siniestra.

La P.V.A. se justificaba a sí misma por los intrínsecos merecimientos y valores del conocimiento que transmitía y por la disciplina que su adquisición requería. Su arrogancia reside en su reclamo de altura moral y la superioridad de su cultura, su indiferencia respecto a sus propias consecuencias de estratificación, su presunción en su falta de relación con cualquiera cosa que no sea ella misma, su autorreferida y abstraída autonomía. La P.V.M. es ideológicamente una construcción mucho más compleja. Incorpora algunas de las críticas de la P.V.A., gran parte de ellas originada en posiciones de izquierda: crítica del fracaso de la escuela urbana; de la pasividad y estatus inferior de los padres, que se combinan para reducir el poder de estos sobre las escuelas y profesores; del aburrimiento de los estudiantes de la clase obrera y su desbaratamiento de, y resistencia, frente a un currículum irrelevante; crítica por fin de los procedimientos de evaluación que se preocupan más de itemizar el fracaso relativo que la fortaleza positiva del adquirente. Pero asimila estas críticas en un nuevo discurso. Un nuevo Jano pedagógico.

El compromiso explícito con una mayor posibilidad de elección por los padres y los alumnos no es una celebración de la democracia participativa sino una delgada cobertura para la vieja estratificación de las escuelas y los currícula. Nuevas formas de evaluación, referidas a criterios más bien que a normas y supuestamente orientados al reconocimiento y liberación de cualidades individuales, permiten y marcan un mayor control central sobre la evaluación. Al mismo tiempo, la evaluación periódica masiva de estudiantes concentra nuevos procedimientos de distribución para la homogeneización de la adquisición, y, al mismo tiempo, crea indicadores de rendimiento de su efectividad (**).

El vocacionalismo parece ofrecer a la clase trabajadora baja una legitimización de sus propios intereses pedagógicos en un

(**) Estos puntos se lo debo a Patricia Broadfoot: "Whatever happened to Inequality?", en British Journal of the Sociology of Education. Vol.7. N° 2, 1986.

currículum basado en lo manual, y al hacer esto parece incluirlos como sujetos pedagógicos significativos, pero al mismo tiempo cierra sus posibilidades personales y ocupacionales.

La situación es en verdad compleja. Al mismo tiempo que la economía se mueve hacia una mayor concentración sobre la base de la formación de grupos económicos, y crecimiento de las corporaciones, a un nivel más micro, una cultura **entrepeneurial** -'artesanal'- está siendo estimulada en el sector servicios. Esto es reflejado en las P.V.M. que desarrollan aprendizajes imaginarios en las habilidades para esta función, por ejemplo, terminación y reparación de casas, gasfitería, carpintería para los trabajadores por cuenta propia. Incluso los regímenes pedagógicos son mezclados recurriendo a aspectos de la pedagogía invisible *sin* una modalidad pedagógica visible dominante, por ejemplo en la "negociación" de los informes de alumnos o programas de "habilidades para la vida" (6).

El nuevo discurso pedagógico recontextualiza y de este modo reposiciona dentro de su propia ideología, aspectos de discursos aparentemente opuestos (7)

La P.V.M., al menos en el Reino Unido, aparentemente crea mayor independencia local para las escuelas y profesores y mayor competencia entre escuelas y entre profesores, pero al mismo tiempo las escuelas y profesores están atados más directamente a la regulación estatal. Y finalmente podemos detectar que el estado está ahora operando con principios muy diferentes respecto a, por una parte, los principios y prácticas de la economía y por otra, los principios y prácticas de agentes y agencias especializadas en el control simbólico, en especial la educación. En la economía lo que comanda es la privatización, pero la competencia se reduce y el capitalismo corporativo avanza a pasos agigantados. En la medida que el estado reduce su control, corporaciones y multinacionales toman el lugar vacante. En el sector de las agencias especializadas del control simbólico, especialmente en educación, vemos que la privatización, las autonomías locales de las agencias, van a estimular una mayor competencia entre unidades. En verdad, podríamos decir que el lugar más importante para la competencia ya no es más la economía sino crecientemente el sector del control simbólico que es regulado

públicamente. Así y todo, a pesar de la mayor competencia dentro del sector, éste está sujeto a mayores y más complejas formas de regulación estatal. De este modo el cambio esencial que parece estar teniendo lugar es el cambio de la regulación estatal desde la economía al control simbólico. Sin embargo el manejo estatal del control simbólico es cumplido más y más por la exclusión de sus agentes propios y su reemplazo por gerentes, administradores, industriales de la economía.

El mensaje ideológico de la P.V.M. es menos la regulación y realización de la pedagogía de la nueva 'relevancia' y más la nueva regulación y realización del control simbólico en la transición hacia la última transformación del capitalismo: comunicaciones (8).

Parecería que la educación para la democracia paradójicamente requiere como condición previa una democracia para la educación y a lo mejor este costo es demasiado alto.

Adenda

Este trabajo es una revisión de un artículo previo, *Class and Pedagogies: Visible and Invisible (Class, Codes and Control, Vol. III*, edición revisada 1977). El artículo desarrolla y extiende la discusión de reglas y sus supuestos de clase y provee un modelo más general para la generación de tipos y modalidades de prácticas pedagógicas. Por otra parte, incluye una discusión de las pedagogías orientadas al mercado y una especulación sobre su origen, función y ligazón con cambios macro en la forma del control simbólico. No reemplaza, sin embargo, el trabajo anterior sino extiende y construye sobre él. El artículo sí muestra que la lógica básica subyacente a las relaciones tratadas en éste, como en otros artículos, puede tratar cuestiones de contenido, al mismo tiempo que ligar los niveles macro y micro de análisis.

En términos del análisis general de clasificación y enmarcamiento, una proporción importante del foco del artículo que se refiere a la discusión de prácticas pedagógicas específicas, se refiere a enmarcamiento más que a clasificación. Debe ser tenido en cuenta que principios de clasificación están siempre invisiblemente presentes en cualquier práctica pedagógica, en el sentido que cualquier contexto explícito de esa práctica

presupone una relación con otros contextos que los de las prácticas / comunicaciones pedagógicas, sea dentro de la institución o fuera de ella. Más aún, principios de clasificación están visiblemente presentes *dentro* de cualquier práctica pedagógica y son realizados en el ordenamiento de los adquirentes, la distribución de tareas, los aspectos organizacionales del contexto. Así, los principios de clasificación, como los principios de enmarcamiento, siempre tienen valores internos y externos.

Lo argumentado en este trabajo no equivale a sostener que el cambio es imposible. Al contrario, el planteamiento es que sólo si entendemos las reglas intrínsecas de un dispositivo es posible cambiarlo o modificarlo; de otro modo nos engañamos a nosotros mismos.

Reconocimientos:

Este artículo se ha beneficiado de seminarios llevados a cabo en el CIDE, de Santiago de Chile, en 1985, y en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, en 1986. La forma actual surgió de una invitación de la Adelphi University, New York, para dar la Robert Finkelstein Annual Lecture, 1987.

Agradezco al Dr. Alan Sadovnick, de la Adelphi University, sus comentarios y discusión. También estoy muy agradecido con Celia Jenkins del Department of the Sociology of Education, University of London Institute of Education.

Referencias

- Aggleton, P.J. y Whitty, G. 'Rebels without a cause? Socialisation and sub-cultural style among children of the new middle-class', *Sociology of Education*, Vol. 58, No.1, p.60-72, 1985.
- Bernstein, B. 'Open schools, open society?' *New Society*, 14 September, (1967).
- Bernstein, B. '*Class, Codes and Control*', Vol.1, Part III, Routledge & Kegan Paul, Londres, (1971).
- Bernstein, B. 'On pedagogic discourse' en Richardson, J.G., '*Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education*', New York: Greenwood Press; 'On pedagogic discourse: Revised 1987', disponible en el Department of the Sociology of Education, University of London. (1986).

- Bernstein, B., Elvin, L. Peters, R., 'Ritual in education', *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Series B, 251, No.772. (1966).
- Blyth, W.A.L., '*English Primary Education*', Vols. 1 and 2, Routledge & Kegan Paul, Londres (1966).
- Boltansky, L., '*Prime Education et Morale de Classe*', Mouton. Paris and The Hague, (1969).
- Bourdieu, P., J.C. Passeron, '*La Reproduction: Elements pour une Theorie du Systeme d'Enseignement*', Paris: Les Editions de Minuit, (1970).
- Brandis, W., and B. Bernstein, '*Selection and Control: A Study of Teachers' Rating of Infant School Children*', Appendix, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1973.
- Broadfoot, P. 'Whatever happened to Inequality?', *Assessment Policy and Inequality: The United Kingdom Experience*, in *British Journal of the Sociology of Education*, 7, No.2, (1986).
- Chamboredon, J.C., J.Y. Prevot, 'Le metier d'enfant', Définition sociales de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle; Centre de Sociologie Européenne (basic paper), (1973).
- Cohen, G., 'Culture and educational achievement', *Harvard Educational Review*, Vol. 51, No.2, p. 270-285. (1981).
- Cremin, L., '*The Transformation of the School*', New York: Knopf. (1961).
- Daniel, H.R.J. '*An enquiry into different forms of special school organisation, pedagogic practice and pupil discrimination*', PhD, University of London. (1988).
- Douglas, M. '*Natural Symbols*', edición revisada, Allen Lane, Londres, (1973).
- Durkheim, E., '*The Division of Labour in Society*', Macmillan, New York, (1933).
- Durkheim, E. '*L'Evolution Pédagogique en France*', Alcan. Paris, (1938).
- Durkheim, E. '*Education and Sociology*', Cohen & West (chapters 2 and 3) Londres, (1956).
- Gardener, E., '*The Public Schools*', Hamish Hamilton, Londres, (1973).

- Goldthorpe, J., D.Lockwood, 'Affluence and class structure', *Sociological Review*, Vol. XI, (1962).
- Green, A.G. 'Theory and practice in infant education, a sociological approach and case study', MSc dissertation, University of London Institute of Education Library (for discussion of 'busyness'), (1972).
- Halliday, M.A.K. '*Explorations in the Function of Language*', Edward Arnold, Londres, (1973).
- Halsey, A.H., K.D.Sylva, 'Plowden Twenty Years On', *Oxford Review of Education*, Vol 13, 1, (1987).
- Holland, J. 'Gender and class: Adolescent conceptions of the division of labour'. PhD, Tesis, U. of London, *CORE*. Vol. 10, No.1, (1987).
- Houldle, L. 'An enquiry into the social factors affecting the orientation of English infant education since the early nineteenth century', M.A. dissertation, University of London Institute of Education Library.
- Jenkins, C. 'The middle-class and progressivism: a case study of the New Education Fellowship', PhD thesis, a ser presentada a la Universidad de Londres. (1987).
- King, R., '*All Things Bright and Beautiful?*: a sociological study of infants' classrooms, Wiley. Chichester: (1978).
- Plowden Report, '*Children and their Primary Schools*', a report of the Central Advisory Council for Education (England), HMSO, Vol.1. (1967).
- Sharp, R., A.Green, '*Education and Social Control*', Routledge & Kegan Paul, Londres, (1979).
- Shulman, L.S., Kreislar, E.R. (eds.) '*Learning by Discovery, a critical appraisal*, Rand McNally Chicago (1966).
- Simon, B. (ed.) '*The Radical Tradition in Education in Britain*', Lawrence & Wishart, Londres, (1972).
- Stewart, W.A.C., W.P.McCann., '*The Educational Innovators*', Macmillan, Londres (1972).

Notas

1) Es una materia de cierto interés que en las disciplinas mayores de las ciencias humanas, sicología, lingüística y antropología, en los años 60 el concepto de competencia subyace a las teorías estructuralistas de Piaget (desarrollo infantil), Chomsky, (lingüística) Levi-Strauss (antropología). La competencia en las tres teorías se refiere a una gramática interna constitutiva: la teoría de Chomsky, sobre la sintaxis, la teoría de Piaget sobre el desarrollo y transmisión de las operaciones cognitivas, la teoría de Levi-Strauss de los ensamblamientos y reensamblamientos culturales que son gatillados por interacciones con otros culturalmente no especificados. Esto es, la competencia surge de dos recursos, un recurso interno y un recurso interaccional. Desde este punto de vista la adquisición de la competencia tiene lugar, analíticamente hablando, al nivel de lo social no lo cultural porque la adquisición no es dependiente de arreglo cultural alguno sino dependiente de la interacción *social*. Las teorías de la competencia integran entonces lo biológico con lo social pero ambos son desconectados de lo cultural. Más aún, las teorías de la competencia señalan la adquisición de competencia como involucrando una participación activa de parte del adquirente. En verdad, la adquisición de competencia surge de las posibilidades creativas del adquirente al inferir reglas (Chomsky) en el proceso de acomodación (Piaget), en el bricolage (Levi-Strauss). En cierto sentido, las teorías de la competencia anuncian una democracia fundamental, todos son iguales en su adquisición, todos participan activamente en su adquisición, la creatividad es intrínseca al proceso de llegar a ser social. Las diferencias entre individuos son entonces un producto de la cultura. Desde este punto de vista las teorías de la competencia deben ser consideradas como críticas en tanto muestran la disparidad entre lo que somos y lo que llegamos a ser, entre aquello de lo que somos capaces y nuestras actuaciones. Sin embargo, este idealismo es comprado a un precio. El precio de separar la relación entre cultura y competencia, entre significados y la estructura a través de la cual los significados se hacen posibles. La democracia de las teorías de la competencia es una democracia separada de la sociedad.

2) Un análisis del control simbólico, sus agentes, agencias y su relación con el campo económico pueden encontrarse en B. Bernstein (1986), "On Pedagogic Discourse", en Richardson J.G., *Handbook for Theory and research in the Sociology of*

Education, Greenwood Press, New York, también desarrollado en "On Pedagogic Discourse: Revised 1987" disponible en el Department of the Sociology of Education, University of London, Institute of Education. Para el estudio empírico de diferencias en la socialización de adolescentes donde los padres funcionan en el campo del control simbólico y el campo económico ver J. Holland, CORE, Vol 10 Nro. 1, 1986; Aggleton, P.I. and Whitty, G. 1985, "Rebels without a Cause? Socialisation and sub-cultural style among children of the new middle-classes", *Sociology of Education*, Vol. 58, Nro. 1, p. 60-72; Cohen, G. 1981, "Culture and educational achievement", *Harvard Educational Review*, Vol, 51, Nro. 2, p. 270-285.

3) Es importante señalar que lo que nosotros hemos llamado prácticas pedagógicas 'lexicales' y 'sintácticas' se ubican *dentro* de la tesis general de que el código privilegiado de la escuela es elaborado. Podemos tal vez estar encontrando ahora que este código es *oficialmente* suspendido y reemplazado por una práctica pedagógica 'lexical' que transmite, no tanto la exploración de principios como operaciones específicas ligadas a contextos específicos y que desarrollan habilidades de nivel bajo. En el pasado la suspensión de un código elaborado con respecto a grupos de alumnos, usualmente grupos de clase obrera baja, incluyendo grupos raciales desventajados, no era política oficial sino que resultaba el contexto en que tanto los profesores y alumnos se encontraban.

4) Ronald King, en "*All things bright and beautiful: a sociological study of infants' classrooms*", 1978, Wiley, Chichester, y en otros escritos, critica el análisis de la pedagogía invisible sobre la base de que en su estudio empírico de las escuelas primarias él no encontró evidencia de su existencia. Como ha sido señalado aquí y en el artículo original (ver Adenda) es más probable que lo que va a ser encontrado es una práctica pedagógica inserta, lo invisible inserto en lo visible. La forma pura es más probable de ser encontrada en el sector privado. Fue institucionalizado bajo el nombre de Pedagogía Dialogal, en Suecia en los años 70. Soporte empírico sobre la práctica de la pedagogía invisible en familias de clase media puede encontrarse en las referencias citadas en la nota 3, y a nivel de la sala de clases en H.R.J. Daniel, *An enquiry into different forms of special school organisation, pedagogic practice and discrimination*, Ph. D., University of London, 1988. Véase también C. Jenkins (1987), "*The*

Middle-Class and Progressivism: a case study of the New Education Fellowship", tesis doctoral a ser presentada en la Universidad de Londres.

5) 'Autónoma' en el sentido de independiente es claramente *relativo* a 'orientadas hacia el mercado' en el sentido de dependiente de la economía. Ciertamente en el Reino Unido (y por lo demás en otras partes) todos los niveles de los sistemas educacionales, crecientemente en estos últimos treinta años, han pasado a estar más y más sujetos al control central. El financiamiento de la investigación en las universidades está ahora severamente constreñido tanto por la reducción en el financiamiento gubernamental (especialmente en las ciencias sociales) como por los criterios gubernamentales que regulan las investigaciones aprobadas. Sin embargo, las pedagogías visibles orientadas al mercado indican un cambio de foco del gobierno central con respecto al conocimiento que es transmitido y también en relación a un cambio en los agentes que controlan, que ahora incluyen industriales. El cambio de foco involucra no sólo el desarrollo de escuelas especializadas.

6) La discusión de las pedagogías invisibles han tenido lugar en un contexto donde tal práctica es la dominante dentro de la institución (por ejemplo familia, escuela primaria, jardín infantil). Ha sido indicado que una P.I. es menos probable que aparezca en una forma pura en el sector público y más probable es que esté inserta en una P.V. Sin embargo, es posible que aspectos de la P.I. se encuentran como *prácticas especializadas* dentro de una modalidad predominante P.V. En este caso tal práctica especializada es probable que sea específica a una parte del curriculum (por ejemplo grupos de clase o étnicos desaventajados) o incluso pueden formar parte de un procedimiento de evaluación. En general, las pedagogías invisibles y/o las prácticas pedagógicas 'integradas' van a ser probablemente más encontradas en el nivel primario, y si se encuentran en el nivel secundario, más probablemente asociadas con grupos sociales desaventajados, como medios para su control social. En general, cambios hacia pedagogías invisibles o prácticas 'progresistas' similares, que implican un debilitamiento de la clasificación y el enmarcamiento, son más probables de ocurrir en tiempos de 'bonanza económica'. Tales prácticas son más caras, tanto con respecto al entrenamiento del transmisor como con respecto al costo de la transmisión, que las pedagogías visibles. En tiempos de boom o crecimiento económico el lado de la demanda es menos poderoso que la

oferta y, como consecuencia, las jerarquías bien pueden tomar una forma más indirecta, menos explícita, junto a ser menos capaces de ser tan selectivas con respecto a ideas, personal e intereses. Sin embargo, en tiempos de recesión, de desempleo crónico la demanda es más poderosa que la oferta, las jerarquías pasan a ser más explícitas y directivas, más selectivas de ideas, personal e intereses. Como consecuencia, en general, las relaciones de clasificación y enmarcamiento probablemente van a ser fortalecidas en conjunción con un control central más fuerte. Así y todo, como se señaló con anterioridad, prácticas P.I. especializadas son todavía probables de ser insertadas como dispositivos de control social.

En resumen podríamos hipotetizar que cambios en las prácticas pedagógicas modales del estado, ya sea alejándose de, o acercándose a, clasificaciones y enmarcamientos débiles, ('prácticas progresistas'), es probable que estén mediados por cambios en la economía, que cambian la base social de los agentes dominantes que influyen en el estado, en los grados en que las jerarquías se hacen explícitas, y en los términos de la oferta y demanda por pedagogos. En el caso del desarrollo-expansión de la economía es probable que haya un incremento del gasto público en educación, salud y servicios sociales, y los agentes dominantes que influyen en el estado es probable que se recluten entre agentes del control simbólico, que se especializan en agencias del control simbólico, mientras que en el caso de una economía en recesión es probable que haya una reducción del gasto público en educación, salud y servicios sociales, y los agentes dominantes que influyen en el estado es probable que sean reclutados no del campo del control simbólico sino del campo económico.

7) Si bien puede ser hipotetizado que mientras más abstractos los principios de las fuerzas de la división del trabajo más simple es la división social del trabajo, porque muchas de las funciones de más bajo nivel (y crecientemente las de más alto nivel) están en las cadenas y loops de información del computador, es también probable que, en la medida que la división social del trabajo del campo económico se simplifica y reduce, la del campo del control simbólico se incremente tanto en complejidad como tamaño. Más aún es probable que haya un intento por desarrollar una estructura de servicios entrepreneurial del tipo artesanal. La mayor parte del entrenamiento vocacional de secciones de las clase obrera está dirigido hacia tal fin.

8) La transición está vinculada a altos niveles de desempleo, cambios en funciones y condiciones ocupacionales, incremento en la unificación de corporaciones, temores recurrentes de una recesión económica, factores que unidos producen amenazas al orden social. El movimiento general hacia el control estatal en el campo del control simbólico a menudo se anuncia a sí mismo a través de una ideología de la familia y la nación. Este nuevo individualismo que regula el campo del control simbólico contrasta agudamente con el potencial corporativo de la revolución de las comunicaciones en el campo económico.

V. EL DISPOSITIVO PEDAGOGICO, REGLAS CONSTITUTIVAS (1).

Me gustaría emplear unos diez minutos tratando de explicarles el tipo de problemas que deseo analizar. Ustedes pensarán, si toma diez minutos explicar el problema, qué tipo de problema será este. (También yo me he preguntado qué tipo de problema será este). Lo mejor será que parta por entregarles algunos ejemplos.

Cuando las personas consideran esa forma de comunicación tan especializada que acontece en las escuelas, o incluso en las universidades, suelen adoptar diferentes perspectivas respecto de esta forma de comunicación. La primera cosa que hacen es ignorar sus fundamentos. De modo que las personas hablan acerca de esta forma especializada de comunicación, que voy a llamar *discurso pedagógico*, como si siempre fuera un dispositivo de transmisión de alguna otra cosa. De modo que el discurso pedagógico en las escuelas es un transmisor de las relaciones de poder fuera de las escuelas. Así, en esta perspectiva, el discurso pedagógico es un transmisor de relaciones de clase; de relaciones patriarcales, relaciones de género, religión, raza. De modo que el discurso pedagógico es una especie de dispositivo de transmisión de estos modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. Una especie de transmisor de la opresión.

Estas formas de análisis me llamaron la atención pues era como si el transmisor en sí no tuviera mensaje; como si el dispositivo de transmisión fuese ciego, fuese sólo un medio a través del cual pudiesen hablar todos estos otros medios, pero donde el transmisor en sí no tenía voz. Y mientras más y más se lea en relación a educación siempre se leerá acerca de lo que es transmitido; se lee acerca de ella como un instrumento

(1) Conferencia ofrecida en el Consejo Británico. Santiago de Chile. el 25 de noviembre de 1985.

de adquisición ineficiente o se lee sobre el transmisor como un medio mediante el cual se puede transmitir un paquete. Este aparece simplemente como el portador de una didáctica. Era como si el transmisor en sí careciera de una lógica interna, careciera de una estructura interna. Si piensan incluso en una onda de transmisión, ustedes saben, tienen una radio, sale música, pero lo que se obtiene es una función de lo que la transmite. Ningún ingeniero pensaría acerca del transmisor en términos sólo de la música que es transmitida. A él le preocuparía la naturaleza fundamental del transmisor mismo. La onda que forma, sus características, amplitud, etc, pero nunca pensamos de este modo en relación al discurso pedagógico.

Veámoslo desde otro punto de vista. Todos empleamos el lenguaje y todos lo hablamos. Imaginemos una situación en que lo que conocemos acerca del lenguaje es el mensaje que porta, más que la estructura interna que hizo posible los mensajes. De modo que hago esta distinción entre lo que es transmitido y la estructura del dispositivo de transmisión. Ahora bien, esta conferencia, en realidad debiera constar de dos partes. La primera parte se relaciona con lo que voy a hacer esta tarde. Es decir, observar la gramática, la lógica interna del discurso pedagógico mismo, del mismo modo como un lingüista podría intentar explicar las reglas de ordenamiento internas del lenguaje, su gramática. Pero si hubiera todavía una segunda conferencia, si el Consejo Británico fuera todavía más generoso, entonces sería posible realizar la segunda parte de la conferencia, que trata de la generación de un modelo para mostrar qué puede producir esta gramática, las diferentes modalidades de realización de esta gramática. De modo que esta tarde vamos a estar preocupados solamente de la lógica interna de este discurso pedagógico. Y puede sorprenderles que probablemente no mencione las relaciones de clase, que probablemente no mencione la ideología, porque eso tendría que quedar para una segunda charla. Porque, una vez más, es muy peculiar que cuando se observan los sistemas educacionales europeos, en ocasiones me pregunto por qué hay educación comparativa, porque, desde mi punto de vista, son fundamentalmente iguales; un pequeño 'salto' aquí, una pequeña diferencia allá, un matiz, etc., pero básicamente se trata de una construcción inmensamente homogénea. El sistema parece tener ya sea una inercia o una lógica interna, bastante independiente de la ideología dominante que es transmitida por él. De modo que este es un tipo de preámbulo. ¿Tiene el discurso pedagógico

una voz? Y si hay una voz ¿cuál es su estructura? ¿Y por qué no la hemos escuchado? ¿Acaso la ideología del discurso pedagógico -el hecho que su voz no sea jamás escuchada- es sólo lo que es transmitido? De modo que tal como ustedes pueden ver, me ha tomado algo de tiempo construir el problema. Y me tomará algo más todavía construir una respuesta aproximada.

Voy a sugerir que hay tres reglas que constituyen lo que llamaré dispositivo pedagógico. Y que ese dispositivo es medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Que es el dispositivo pedagógico el que, primero que nada, hace posible la cultura y que, segundo, la faculta para ser reproducida y para ser transformada. Y que ese dispositivo tiene una estructura interna que consiste de tres reglas y sólo voy a mencionar esas reglas formalmente- para luego discutir cada una a su turno. Y ustedes se percatarán de que en toda esta discusión de la lógica interna del discurso pedagógico no se mencionarán a los sagrados *bricoleurs* de la educación: Bloom, Piaget. Ninguno de esos nombres será mencionado, sobre la base que si yo tuviera que mencionar esos nombres, estaría preocupado únicamente de aquellos que estructuran lo que es transmitido por el dispositivo; el dispositivo, gracias a Dios, está libre de los *bricoleurs*. De modo que voy a sugerir que la naturaleza interna del dispositivo pedagógico consta de tres conjuntos de reglas: *distributivas*, de *recontextualización* y *evaluativas*, y que esas reglas están en una relación jerárquica unas respecto de otras. Esto es, la regla distributiva es la primera, de la cual puede derivarse la segunda, y la tercera. Estas tres reglas constituyen la lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico, formal o informal. ¡Y esa es una afirmación de veras grande!

Bien, ahora muy brevemente al tema, que luego elaboraré. La regla distributiva literalmente distribuye diferentes formas de conciencia a diferentes grupos. La segunda regla, la regla de recontextualización, regula la constitución de un discurso pedagógico específico, y la regla evaluativa constituye la práctica pedagógica. La regla uno distribuye conciencia a diferentes grupos. Regla dos, el discurso pedagógico y, regla tres, la práctica. Esa es la lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico. Hasta aquí podemos afirmar que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es

el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental.

Comencemos por las *reglas distributivas*. Estas son las reglas que, ya sugerí, establecen esta relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia. Ahora bien, ¿cómo lo hacen? Básicamente, las reglas distributivas especializan lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros. En otras palabras, las reglas distributivas constituyen la clasificación entre lo sagrado y lo profano y distribuyen las posibilidades de lo sagrado a un grupo y lo profano a otro. Todas las sociedades tienen al menos dos tipos básicos de conocimiento. Si lo digo de este modo no parecerá demasiado obvio. Dos clases de conocimiento: el esotérico y el mundano. Conocimiento de lo otro y la otredad del conocimiento. De cómo es el mundo, lo posible, contra la posibilidad de lo imposible. Ahora, sabemos que lo que es lo impensable en un momento del tiempo es lo pensable en otro. De modo que lo que es impensable y pensable es una cuestión histórica. Algunos ejemplos: En sociedades analfabetas de pequeña escala, con una división del trabajo simple, que los antropólogos británicos, con su fino sentido del lenguaje, llamaron primitivas, había una división entre lo pensable y la práctica de su manejo, y lo impensable. Ambos tienen sistemas de transmisión diferentes. La práctica y manejo de lo impensable están constituidos por el sistema religioso, por sus agentes y por sus prácticas. Lo pensable tiene otro sistema de transmisión. Lo pensable es aquello que es reproducido. De modo que en sociedades de pequeña escala lo pensable es comunicado en transmisiones por grupos de edad. En la actualidad, y hasta cierto punto, los controles sobre lo impensable son, esencial pero no totalmente, y directa o indirectamente manejados en las esferas superiores del sistema educacional. No es el único lugar. Pero es un lugar legítimo para esta actividad. Mientras lo pensable es transmitido por otra parte del sistema, la parte reproductiva del sistema, los sistemas secundario y primario. Sin embargo, tanto en las sociedades analfabetas como en las complejas, hay una similitud fundamental. La estructura de significados es esencialmente la misma. Ahora bien, quiero asegurarme de dejar las cosas en claro aquí. Esta similitud estructural de los significados no se refiere al hecho de que pueblos analfabetos también producen lo que las sociedades complejas llaman grandes obras de arte, las que aparecen en los museos; tampoco tiene que ver con el hecho que sociedades simples poseen

estrategias de navegación muy complejas; quiero sugerir que esta similitud es mucho más fundamental. Tanto las sociedades simples como las complejas comparten un tipo particular de abstracción, y se trata de una abstracción interesante, es una abstracción que vincula lo material con lo inmaterial y que, al relacionar lo material con lo inmaterial, relaciona un mundo con otro. De modo que es una forma de abstracción que permite la creación de una relación entre lo local y lo trascendente. Esta es una abstracción muy importante. Y, en un sentido muy fundamental, esto es lo que comparten todas las sociedades. Esta modalidad de abstracción, que, pienso, probablemente es contemporánea de la sociedad humana, Y podemos discutir los orígenes de esto más adelante, porque tiene un origen.

Ahora bien, esta abstracción bien vale un instante de reflexión. Es una abstracción que inserta un mundo en otro. Une lo conocido con una modalidad de lo desconocido. Integra lo posible con lo impensable. Y esta es una abstracción muy interesante. Sugeriría que este tipo de abstracción genera una brecha, un espacio. Si esta abstracción inserta lo local en lo trascendental, lo material en lo inmaterial, entonces debe haber una relación indirecta entre los significados que suscita esta abstracción y cualquier contexto local. Ahora, si este es el caso, habrá un espacio, un espacio crucial para posibilidades alternativas, para una cosa diferente de las que vemos en nuestra práctica cotidiana. Hay lo que llamaría una brecha discursiva. La brecha discursiva, les sugeriría, es un lugar para lo impensable. Es un lugar para lo imposible. La pregunta es ahora ¿quién tiene acceso a ese lugar? Puesto que ese lugar es un sitio de encuentro entre la coherencia y la incoherencia, del orden y del desorden, del cómo es y del cómo puede ser, es un lugar crucial de lo todavía por pensarse. Ahora, cualquier distribución del poder debe regular las realizaciones de ese potencial. Esa brecha es posibilitante y, al mismo tiempo, debe ser vigilada. De modo que tenemos esta paradoja de que el lugar para lo imposible sea transformado en el lugar de lo probable. De modo que hay esa tensión, esa brecha es vigilada. No todos tienen acceso a esa brecha. Las reglas distributivas regulan a aquellos que tienen acceso a este lugar. Y en la medida que esto ocurre, la distribución del poder logra una cierta especialización de la conciencia de aquellos que tienen acceso al lugar, pero aquellos que tienen acceso a este lugar también llevan la responsabilidad de limitar su posibilidad. De modo que existe esa tensión.

La brecha, que puede llegar a ser la base de posibilidades alternativas es, al mismo tiempo, benéfica y peligrosa. Es el punto de encuentro entre el orden y el desorden, de la coherencia y la incoherencia; es el lugar crucial del "todavía por pensarse". En un sentido fundamental esta potencialidad es la potencialidad del lenguaje mismo. Los sistemas de signos que operan en la naturaleza no pueden tolerar la ambigüedad. El sistema debe ser enteramente predecible. Es un sistema de signos que no puede generar ningún otro sistema aparte de sí mismo. No es un sistema generativo. Sólo en sí mismo. Pero los seres humanos tienen un sistema de comunicación, al cual es intrínseco la ambigüedad. La ambigüedad es intrínseca a los ordenamientos interiores mismos del sistema. Y por tanto nuestro sistema de comunicaciones es generativo; puede generar un 'n' número de otros sistemas de reglas, de otros sistemas de comunicación. Por tanto, no es que tengamos un derecho a esa brecha discursiva, sino que ella es intrínseca a nuestro ser. Así, el dispositivo pedagógico no constituye esta abstracción, la controla. Distribuye a aquellos que tienen acceso a su lugar y los especializa de modo diferente: reglas distributivas.

Reglas de recontextualización. Si las reglas distributivas marcan y distribuyen quién puede transmitir qué a quién y bajo qué condiciones, al hacerlo sientan los límites externos e internos del discurso pedagógico mismo. Quiero sugerir que el discurso pedagógico son las reglas de comunicaciones altamente especializadas, a través de las cuales los sujetos pedagógicos son selectivamente creados.

Voy a definir discurso pedagógico e intentaré explicar cómo es constituido. Primero quiero explicar qué pienso que es el discurso pedagógico. Ustedes recordarán que las reglas distributivas intentaban controlar la inserción y la vinculación de lo material en lo inmaterial. Voy a decirles que el discurso pedagógico es también un discurso de inserción y la pregunta es qué discurso es inserto en qué discurso. Voy a sugerir que el discurso pedagógico siempre inserta un *discurso instruccional* en un *discurso regulativo*, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo.

Por discurso instruccional simplemente entiendo el discurso que crea competencias o habilidades especializadas. Esto puede ir desde entrenar al niño en el control de esfínteres hasta la transmisión de la física o la química. Todo esto es discurso instruccional. De modo que el discurso de instrucción

crea las habilidades que deben ser adquiridas y sus relaciones entre sí. El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubieran dos textos: está el inculcar las habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional.

Veremos lo sugerido más a fondo. La interrogante es ¿cómo se produce esto? Aquí acontece algo bastante interesante. Lo primero, que el discurso pedagógico no puede ser identificado con ninguno de los discursos que transmite. Por ejemplo: las reglas que constituyen el discurso pedagógico son bastante diferentes de las reglas que constituyen cualquier cosa que transmite. Así, por ejemplo, un discurso pedagógico sería "trabajos manuales" en una escuela; las reglas mediante las cuales se constituye la carpintería son diferentes de las reglas mediante las cuales se constituye el discurso pedagógico "trabajo en madera". (Tomo el caso del trabajo en madera, porque pasé la mayor parte de mi educación haciéndolo y por eso fui muy afortunado. Los otros recibían educación y yo hacía trabajos en madera. Soy el único producto manual del sistema). Si es física lo que se transmite, entonces las reglas que constituyen la física son diferentes de las reglas que constituyen el discurso pedagógico de la física. De modo que está bastante claro que la pedagogía de la física no es física, del mismo modo como manualidades en madera no es carpintería.

En un sentido muy importante, el discurso pedagógico es un discurso carente de un discurso específico. No posee discurso propio. Pero si no lo posee ¿qué hace entonces? ¿Cuál es su gramática? Después de todo, la física tiene su gramática, la química tiene su gramática, pero aquella cosa que de algún modo lo controla todo no se manifiesta con un discurso propio. Lo que quiero sugerir es que el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición selectiva. El discurso pedagógico es, si ustedes quieren, un principio para la cir-

culación de otros discursos. En los hechos es un principio de recontextualización. Así podemos ver que este principio de recontextualización mueve un discurso desde su sitio de práctica sustancial, lo disloca. Y luego reubica ese discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamiento y reenfoque. En este proceso de circulación, el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario, que guarda muy, muy poca relación con el discurso real. De modo que el discurso pedagógico necesariamente crea sujetos imaginarios a través de un principio de recontextualización. Un niño que realiza trabajos en madera en la escuela no practica carpintería. Está realizando trabajo manual pedagógico. Porque algo sucede al discurso original en el proceso de su transformación selectiva. Si esto es correcto, debiéramos estudiar el principio de recontextualización, el campo de recontextualización que crea, las posiciones dentro de ese campo, los bricoleurs de ese campo, puesto que eso es todo lo que es el discurso pedagógico. Es una de las voces más elocuentes que parece no tener voz.

Así, las reglas distributivas controlan las posibilidades de lo impensable y quién puede pensarlo. Las reglas de recontextualización construyen el discurso pedagógico y el modo en que el discurso instruccional es inserto en el discurso regulativo.

Ahora bien, está bastante claro que el discurso regulativo es el discurso dominante. No hay instrucción sin orden. Las cosas son exactamente del modo opuesto a como aparecen: cada uno de nosotros intenta vender su paquete de habilidades, pero estos paquetes de habilidades están insertos en reglas de orden, aunque éstas no son vendidas, son las habilidades lo que es vendido, las unidades didácticas. La realidad del discurso pedagógico es enmascarada por la irrealidad de estas técnicas para transmitir competencias. De modo que gastemos unos minutos en observar el dominio del discurso regulativo, las reglas de orden, relación e identidad.

Quiero mostrar como las reglas que regulan la transmisión de una competencia, las reglas internas mediante las cuales esa competencia es ordenada para poder ser transmitida, no son una función de la lógica de esa transmisión, sino que son algo esencialmente creado por el orden moral, por el discurso regulativo. Voy a tomar el caso de la física (porque mi hijo es físico y, por supuesto, como todo físico, piensa que el resto del mundo es estúpido). Los físicos piensan que ellos son los

arquitectos de la comprensión del universo material. Por eso me gusta tomar a la física como ejemplo. De un modo limitado puedo sacar satisfacción personal del hecho de ser constantemente llamado "estúpido", y de la afirmación que las ciencias sociales son confusas. Pero bueno, tomemos la física. Las relaciones sociales y de producción de la física en su campo de producción, allí donde se hace y se cambia la física, son tales que es imposible derivar de ellas la "física" que se enseña en las escuelas. Es imposible, puesto que la física escolar depende de reglas de selección, de reglas de secuencia, reglas de ritmo, ninguna de las cuales puede ser derivada de la lógica de la física, pues son enteramente constituidas por la actividad del campo de recontextualización. ¿Porque, quién decide lo que es la física? Depende de su relación con otros discursos. Y la relación de la física en la reproducción, en la escuela, puede ser muy distinta de la relación de la física respecto de otras disciplinas en el campo de su producción. Puede que no siempre se dé sólo en la escuela que la física se vea yuxtapuesta con la química, con la matemática. Personalmente puedo concebir un principio de recontextualización en que la física puede hallarse junto a la sociología o la antropología. En otras palabras, la lógica interna de la física que es transmitida y su relación con otros discursos, es una función de las actividades del campo de recontextualización. Nada tienen que ver estas con las actividades y prácticas de la física en el lugar de su producción. En este sentido, el discurso regulativo es responsable del orden que es propio de la transmisión de competencias. Y lo mismo vale para el trabajo manual en madera. La gente hace carpintería fuera de la escuela. Cuando yo estaba en la escuela, había una gran sala, similar a esta en que nos encontramos, y había bancos carpinteros y había serruchos y martillos y otros instrumentos. Y había un hombre en un guardapolvo marrón, no un guardapolvo blanco... Pero yo no practicaba carpintería, yo hacía trabajo manual en madera. Era una moralización de la práctica original de la carpintería. La actividad original había sido desnudada y selectivamente reubicada en la escuela. En este proceso, lo que yo hacía era enteramente imaginario, del mismo modo como la física escolar es imaginaria. El principio de recontextualización necesariamente crea sujetos imaginarios, o individuos o discursos imaginarios. Ahora bien, por el hecho de poder hacer ésto, estos discursos pueden convertirse en el espacio para lo ideológico. Pero, antes que nada, el discurso debe ser hecho imaginario. Las ideologías que el discurso pedagógico transmite dependen de muchas cosas; lo que es

transmitido depende de una cantidad de otros factores. Pero el dispositivo pedagógico hace posible lo imaginario y por eso crea un lugar para lo ideológico. Lo ideológico, sin embargo, se halla en la superficie; la primera cosa es construir el espacio para lo imaginario.

Si se desea ver algo de modo diferente, entonces hay que crear otro lenguaje, puesto que si, por ejemplo, empleo el lenguaje de la teoría del curriculum, no habrá modo de descubrir ninguna otra voz, excepto Bloom y Coombs (2). De modo que, por una parte, me disculpo por este lenguaje, pero por otra no veo otro camino de salida.

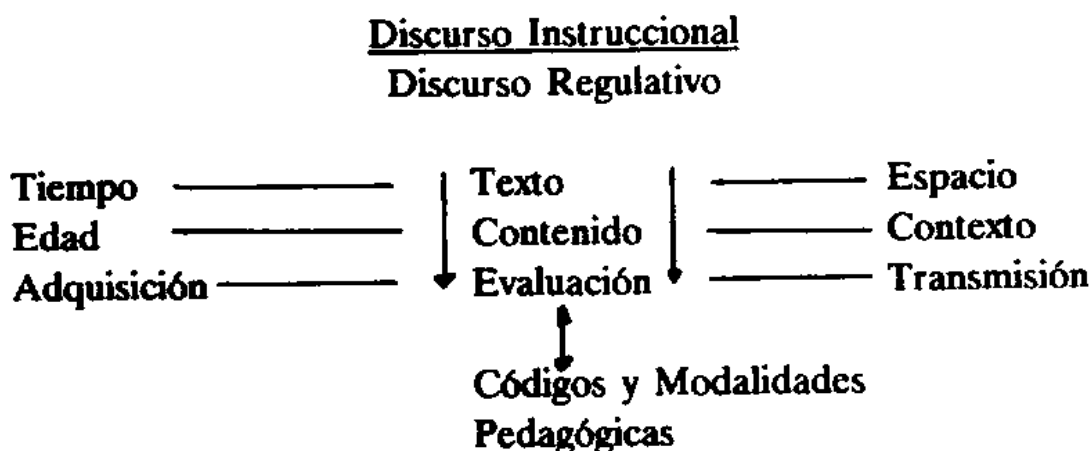
El próximo paso... y el último. Lo que hemos visto hasta aquí son las reglas distributivas, el primer paso, y las reglas de recontextualización, segundo paso. Ahora vamos a ver la evaluación. Así como la recontextualización crea el discurso pedagógico la evaluación crea la práctica pedagógica. El principio recontextualizador crea ese discurso pedagógico. Puede aplicarse a una sala de clases, puede aplicarse a un momento de esta actividad, puede aplicarse a un curriculum, puede aplicarse a una escuela, a un hospital. Es decir, la unidad depende enteramente de lo que se va a examinar. Ahora bien, la práctica pedagógica, construye el texto a ser transmitido. Pero hace otra cosa también. Inserta ese texto en el tiempo y en el espacio. Podemos ver que el discurso pedagógico no sólo produce un texto especializado, sino que pone ese texto especializado en relación con un tiempo especializado y un espacio especializado, cosa que siempre hace. Esto es muy abstracto, no muy cercano a la sala de clases, ¿verdad?

Primera transformación: el tiempo es transformado en edad.

(2) B. Bloom, educador de la Universidad de Chicago de decisiva influencia en la educación latinoamericana. Cfr. B. Bloom, et al. Taxonomy of educational objectives. Cognitive Domain. McKay, New York, 1956; The state of research on selected alterable variables in Education, Dept. of Education, University of Chicago, 1980. Ph. Coombs, The world educational crisis: A system analysis, Oxford University Press, New York, London, 1968. (N del E.).

DIAGRAMA 4:

PRINCIPIOS REGULADORES DE LA PRACTICA PEDAGOGICA.



Toda práctica pedagógica inserta a un adquiriente en el tiempo de acuerdo a algún principio de edad. Y bien, esa edad puede ser muy finamente diferenciada, o diferenciada de un modo simple. En ciertas sociedades nos estamos desplazando rumbo a una fase en que uno es pedagogizado antes de nacer y después de morir. Una experiencia totalmente pedagogizada. Diferentes sociedades crearán separaciones diferentes. El texto es transformado en un contenido. Y noten, el contenido guarda una relación con la edad. Pero en ciertas sociedades los sujetos pedagogizados pueden hallarse en un rango de edad de cinco a nueve años. En otras, el rango de edad puede ser de solo seis meses. Pero éste no es el punto. El punto es que separa por edad. Así es que hay una jerarquía. Y el espacio es transformado en contexto. De modo que ese es el siguiente nivel que veremos. (Ya estamos casi en la sala de clases).

Segunda transformación. La edad es transformada en adquisición. El contexto es transformado en transmisión. Y el contenido es transformado en evaluación. De modo que, en el primer nivel tenemos: tiempo, texto, espacio. En el siguiente nivel: edad, contenido, contexto. En el último nivel: adquisición, transmisión, evaluación. Ahora bien, noten que el momento de la evaluación condensa en sí a todo el sistema. No hay modo como poder entender una sola evaluación concreta sin comprender todo el sistema. De modo que en ese punto, la evaluación, uno ha adquirido tácitamente la totalidad. Podemos ahora resumir el orden y los ordenamientos del dis-

positivo pedagógico como una gramática que regula las relaciones dentro y entre tres niveles. El grado de determinación, esto es, los límites externos y posibilidades internas de cada nivel, se relacionan con el contexto histórico e ideológico del dispositivo.

DIAGRAMA 5:

REGLAS CONSTITUTIVAS DEL DISPOSITIVO PEDAGOGICO.

	Reglas distributivas de prácticas/discursos pensables/impensables	Producción
Dispositivo Pedagógico	Reglas de Re-contextualización del discurso pedagógico	Transmisión
	Reglas de evaluación de la práctica pedagógica	Adquisición

El dispositivo pedagógico, en su creación selectiva, posicionamiento y oposición de sujetos pedagógicos, es *una regla simbólica de la conciencia*. Es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura. La pregunta es ¿Regla de quién, para qué conciencia? Hasta donde yo sepa, no hay posibilidad de lograr adquisición pedagógica alguna sin un dispositivo de este tipo. Estoy sugiriendo, con todo lo complicado que pueda parecer, que esta es la lógica interna subyacente a todo discurso pedagógico, formal o informal. Solo cuando uno comprende la voz que no es jamás escuchada se puede realmente comprender lo que es transmitido. Sé que ésto suena muy poco modesto, pero desde mi perspectiva, la mayor parte de las discusiones sobre educación son enteramente superficiales, lo llevan a uno por caminos errados y pueden ser positivamente peligrosas. Porque los asuntos fundamentales quedan sin ser planteados. Y es del todo imposible entender cualquier realización de este dispositivo sin una comprensión de su estructura interna. Es una afirmación muy poco modesta y sobre ella me detendré.

VI: SIETE PREGUNTAS (1).

Pregunta: Al comienzo de esta serie de exposiciones usted se planteó como no determinista, pero de su análisis de las diferentes pedagogías (cap. IV) se desprende un cuadro de total control del educando. ¿No habría espacio para la liberación personal? ¿Dónde estaría el espacio para el cambio? ¿Cuáles serían los lugares o las condiciones para que aconteciese ese cambio?

B.B.: Pienso que debemos distinguir entre tres tipos de cambios. Primero que nada, los cambios en la conciencia individual. Luego hay cambios en las relaciones entre los miembros de un grupo y luego hay cambios en la relación entre grupos. Hay cambios estructurales entre grupos, cambios estructurales dentro de los grupos y cambios individuales en la conciencia. Pienso que los cambios en la estructura, entre los grupos sociales, obviamente hallan sus orígenes en la conciencia individual, aunque pueden ser efectuados únicamente por la lucha entre los grupos. Ahora bien, esa lucha entre grupos es condición necesaria de la existencia de la sociedad, y esa lucha entre grupos crea espacios, crea cambios. No creo que haya algún problema en ese nivel. Esas contradicciones crean fuentes constantes de cambio, crean espacios para el cambio. Esto a ese nivel. Pero pienso que lo que le preocupa se refiere a cuál es el espacio que tiene el profesor en la sala de clases. Pienso que el profesor tiene tanto espacio como él/ella es capaz de hacerse. Los cambios a nivel individual siempre son posibles. Cada vez que dos personas se encuentran, son maestro y pupilo. De modo que no creo que haya que preocuparse por ese espacio. Sin embargo, si el profesor desea cambiar a más de un individuo, a un grupo, entonces el profesor debe saber acerca de las condiciones de su coacción

(1) El contenido de este capítulo corresponde a un intercambio sostenido por Basil Bernstein con los participantes del ciclo de conferencias dado en el CIDE, el 26 de noviembre de 1985.

como primera cosa. El/ella debe unirse a otros para cambiar esas coacciones, y esto creará un tipo de espacio diferente.

En cierto sentido la suya es una pregunta por cómo experimentamos los límites. Los límites o fronteras pueden ser experimentados como una prisión, y entonces la conducta es determinada por los límites. Alternativamente el límite puede ser experimentado en el punto de transformación del límite y no veo cómo cualquiera de los trabajos que he estado discutiendo previene eso, por el contrario constantemente llaman la atención sobre la naturaleza de esos límites, sobre las reglas de su formación, sus procesos de transmisión, en cuyo caso nos volvemos mucho más concientes de los límites que nos han hecho a nosotros y que podemos estar reproduciendo en otros. Lo más fundamental es que a nivel del individuo, en el mismo momento en que adquirimos los principios del orden, adquirimos, exactamente al mismo tiempo, aunque en otro nivel, las contradicciones, separaciones y dilemas que intenta suprimir el orden original. De modo que, si ustedes quieren, nos hallamos continuamente en un estado de posible efervescencia moral. Así es la pedagogía.

Pregunta: Conectando lo que usted ha planteado sobre los códigos con problemas prácticos ¿Se trataría de cambiar a la clase trabajadora de una situación de códigos restringidos a una de códigos elaborados? Si la respuesta es positiva ¿Cómo? Si la respuesta es negativa, entonces ¿Cómo se supera una situación de dominación desde los códigos restringidos?

B.B.: Parte del problema es que desde diferentes perspectivas la izquierda siempre infantiliza a la clase obrera. Sé que siempre, cualquier práctica pedagógica, de alguna manera infantiliza. La izquierda, algunas secciones de ella, infantilizan a la clase obrera aún más. "¿Qué vamos a hacer con ellos? Si realmente los integramos a la educación van a alienarse. O si los introducimos en la educación y no tienen ningún código elaborado, van a aburguesarse." ¿Cómo se llega a plantear un dilema de este tipo? La primera movida de tal izquierda fué apropiarse del discurso moral para discutir la clase obrera... Y si uno no sabía ciertos discursos en los cuales insertar a la clase obrera uno era inmoral. Y es esta apropiación moral del discurso la que encuentro moralmente ofensiva. De modo que respecto a la clase trabajadora, yo tendría una regla, con todo lo difícil que parezca: no infantilizar. No autoasignarse la carga de responsabilidad por su futura conciencia... Más aún, mirando a esta sala, (la educación) no parece en realidad

haber producido tan espectacular aburguesamiento o, si lo ha producido, estoy seguro que están luchando contra él.

Ahora, si usted me pregunta, por ejemplo, ¿Cuáles son los principios de la solidaridad socialista? Y ¿Cuál es la modalidad de comunicación que la construye? Ese es otro problema. Porque, me parece que una solidaridad socialista requeriría una transformación de todos los códigos. Y esta oposición que tenemos entre restricción y elaboración de códigos es una función de la contradicción entre grupos.

Esto es en verdad serio. A mediados de los años Sesenta, circularon las más grandes obscenidades en el norte, dichas por románticos. "No le pasen libros a la clase obrera" ¿Por qué? "Porque contienen cochinas afirmaciones capitalistas. Mejor para ellos que no sepan leer." O, incluso, "no los manden a esa cochina institución llamada escuela que les destruirá su conciencia. Déjenlos irse a la comunidad y que aprendan sus pasos de los rastros en el pasto". Si lo piensan a sangre fría, es increíble. Es simplemente increíble. Me parece obsceno que niños no puedan leer ni escribir, esto es la base, las habilidades ordenadoras de base, sobre las que otras cosas pueden ser construidas. Me parece obsceno que algunos grupos estén excluidos tanto del poder del discurso como del discurso del poder. De modo que no me preocupa qué es lo que va a pasar. ¿Van a alienarse mientras pasan por este sistema perverso? Ese no es mi problema. Es su responsabilidad. Ellos son seres humanos. No me puedo apropiarse la responsabilidad de su propia responsabilidad. Pero debo crear las condiciones a través de las cuales puedan experimentar su responsabilidad. Y, a veces, la mejor manera de hacer eso es disminuir la culpa que puedo sentir por sus condiciones de existencia. A este respecto es mejor sentir ansiedad por uno mismo que culpa por ellos. Lo siento. Esto es un poco vehemente, no es personalmente vehemente, se trata simplemente de un cuestión importante. Es algo respecto a lo cual siento con fuerza.

Pregunta: ¿Es la teoría aplicable a otras instituciones que la escuela?

B.B.: Para mí...no tengo que estudiar la escuela. (Creía que había aclarado esto desde el comienzo). Para mí la escuela es conveniente porque es un laboratorio a mano. Podría del mismo modo haber desarrollado esto respecto a cualquier relación pedagógica.

No es importante pero la escuela es...conveniente. Las cosas en las que estoy interesado se muestran muy agudamente en la escuela, a varios niveles. En 1959, cuando comencé no estaba para nada seguro que iba a desarrollar relación alguna con la escuela. Me interesaba el psicoanálisis como dispositivo pedagógico. Y creo que mi segundo trabajo, la mitad de él, está dedicado al psicoanálisis. En 1964 produje un trabajo, que nunca reimprimí, dedicado en su totalidad al psicoanálisis. De modo que...no estaba seguro respecto al camino a seguir. Así es que, desde ese punto de vista no tengo necesidad de observar la escuela. En modo alguno. Ese no es el punto. Podría ser una prisión; podría ser familias viendo televisión. No hace ninguna diferencia. La tesis es sobre la naturaleza del control simbólico: en su esencia, es sobre la naturaleza del control simbólico. En ese sentido es Durkheimiana. Pero no de la manera en que la gente se aproblemata con Durkheim.

Pregunta: ¿La educación, como problema sociológico, es el punto de llegada de un desarrollo general en el campo de la teoría sociológica?

B.B.: Desde mi punto de vista el dispositivo pedagógico es una condición de la cultura. Una condición para su reproducción y transformación. De modo que partí con un problema muy elemental ...

Pienso que estoy abocando por una sociología del discurso, básicamente. Una sociología del dispositivo pedagógico y las modalidades de su realización. Y pienso que, para mí, ésta constituiría el núcleo de la sociología de la educación, pero no definiría la sociología de la educación sólo en términos de la educación. Pienso que ésta se está moviendo hacia una sociología de la cultura, o una sociología del conocimiento. Yo personalmente no sé a dónde pertenece, de modo que ustedes pueden ver ... no sé si es parte de una sociología de la cultura o si es parte de la sociología del conocimiento. Nunca me he hecho estas preguntas. Cuando fui designado para la *chair* de sociología en la Universidad, dije que no daría una conferencia inaugural. Creo que soy el único *professor* de la Universidad que no ha dado nunca una conferencia inaugural. Nunca lo hice porque no sabía qué era la sociología de la educación. Si ustedes le preguntan a alguien qué es la sociología de la educación, obtendrán una lista. Esto significa que la sociología de la educación no tiene un objeto teórico. Tiene una serie de problemas empíricos. Y creo que, no concientemente, lo que he estado haciendo me lleva a creer que, al menos para mí,

he constituido un objeto teórico de lo que considero es la sociología de la educación. Ahora, si tal objeto teórico va a ser investigado sólo dentro de los términos de la sociología de la educación, ése es otro problema. Lo que es la sociología de la educación es un problema de la organización profesional de una comunidad. Es una expresión política, sin importancia real. De modo que lo que traté de hacer fue construirme un objeto teórico. Y para mí, mi objeto teórico es el dispositivo pedagógico. Básicamente. Ahora, a qué pertenece eso, no sé. Si fuera a dar una conferencia inaugural ahora diría que, para mí, dentro del modo en que la sociología de la educación está constituida, su objeto es el estudio del dispositivo pedagógico y sus vicisitudes. Pero, usted ve, me siento incómodo con su pregunta porque nunca me he preguntado esto. Creo que en esencia soy un investigador. Usted sabe, voy donde el rastro indica; su pregunta es una pregunta desde el campo (de la sociología). Y yo nunca me he preguntado una interrogante del campo. Voy donde el rastro me lleva y me ha llevado donde estoy ahora y lo encuentro muy entusiasmante.

Pregunta: ¿Cómo entran los principios y jerarquías relacionados con el género en el esquema que ha estado elaborando?

B.B.: En nuestro estudio principal verificamos que podíamos afirmar sin riesgos que los niños de clase obrera baja estaban ubicados en la situación de restricción de código porque analizamos la regulación subyacente del habla en contextos diversos. Si se quiere investigar la tesis socio-lingüística, tienen que ser investigados usos de la lengua en contextos diferentes. No se pueden inferir códigos de un contexto solamente. Deben considerarse al menos dos. Preferentemente tres (2). Ahora, lo que encontramos en los niños de clase obrera baja es que había estabilidad en la regulación subyacente del habla en tres contextos. Por lo tanto nos sentimos razonablemente seguros para inferir restricción de código. Sin embargo, no pudimos hacer esta predicción para las niñas. Las niñas de clase obrera baja tenían, en nuestros términos, un código inestable. En

(2) Bernstein y su equipo distinguieron cuatro contextos cruciales de socialización en la familia: regulativo, que posiciona al niño/a en el sistema moral, sus fundamentos y sus prácticas; instruccional, que da acceso a competencias específicas para el manejo de objetos y personas, interpersonal e imaginativo. Los códigos sólo pueden ser inferidos de la regulación subyacente de los cuatros contextos y mínimamente dos, el regulativo y el instruccional. Ver. D. Adlam. Code in Context. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1977. N. del E.

otras palabras, no estaban ubicadas en la posición de un código restringido estable. Y pienso -esto es especulando- que hay diferencias cruciales entre las comunicaciones de niños y niñas en la clase obrera. Del todo cruciales. Por ejemplo; de acuerdo a mi perspectiva yo esperarí encontrar lo siguiente: la niña, en una familia numerosa toma el rol de madre de sustituto. Es una madre doméstica. Por lo tanto, se involucra en un rol de control. Si está involucrada en un rol de control entonces ella será más reflexiva en relación a los otros niños de la familia que está controlando. De modo que, uno, ella es ubicada en una relación más reflexiva en relación a su parientes; dos, tiene una relación de mediación con los padres, usualmente con la madre; tres, ella no pertenece a la cultura de la calle -centrada en la actividad- del niño, que es pronunciadamente posicional y de códigos restringidos (3). Por lo tanto, yo esperarí en las niñas una posibilidad mayor de cambio de código y también sospecharí que esta especialización diferente de la comunicación en la clase obrera entre hombres y mujeres tiende a crear problemas serios y fundamentales de comunicación a todo nivel. Y estos pueden ser solucionados por el silenciamiento de la mujer que logra el control patriarcal del hombre. De modo que la voz de la mujer no es escuchada; sólo se escucha la de los hombres hablando a través de ella. En este sentido, se trata de un problema mucho más complejo, porque uno puede entender la comunicación del hombre sólo si puede entender la comunicación de la mujer.

Estarí de acuerdo que en la discusión que hemos tenido no ha habido suficiente análisis de la especialización de género en la comunicación de diferentes grupos sociales. Pero el tema de la relación entre patriarcado y clase es complejo. En el Reino Unido tenemos dos posiciones al respecto y variaciones dentro de estas posiciones. Si se es un feminista marxista, en-

- (3) Los tipos de control "posicional" e "interpersonal" se fundan en criterios diferentes. El control posicional se centra en el status o rol formal de las personas ("profesor"/"alumno"; "niño"/"niña": "adulto"/"menor") y por tanto en atributos generales de las personas y no su "unicidad". El control de tipo posicional produce un fuerte sentimiento e identidad social al costo de autonomía. A la inversa, el control "interpersonal" o "personalizado", se centra en características de las personas y no los roles; apela por tanto no a definiciones formales de la posición "niño", "profesor", etc. sino a la "unicidad" de las personas; produce autonomía al costo de una débil identidad social. Intrínseco a la modalidad de control posicional es la definición de límites rígidos; intrínseco a la modalidad de control interpersonal es la definición de límites flexibles o permeables, en constante proceso de negociación interpersonal. B. Bernstein, Class, Codes and Control, Vol.1, 2nd. Ed. Routledge and Kegan Paul, London 1977. N. del E.

tonces domina el concepto de clase. Si se es un feminista radical, entonces el concepto de patriarcado domina. Y las relaciones entre hombre y mujer son una relación de clase (para esta segunda posición). Esta no es un área que yo haya estudiado en absoluto. Pero encuentro difícil pensar el género separado de las clases. A mí me parece que las realizaciones del género son función de las posiciones de clase. De modo que la clase habla a través del género. Pero esa es mi posición. De todos modos, me parece que usted tiene toda la razón: no se ha dado suficiente tiempo en esta discusión a las relaciones entre código y género. Con todo, puedo ver que en parte de nuestra investigación le dimos mucha atención al problema, en particular la investigación empírica. Todo nuestro trabajo fue siempre hecho separando niños y niñas.

Pregunta: El término contradicción está en casi cualquier discurso sobre la educación. Ayer usted describió las pedagogías visibles e invisibles. Me pareció que no habían contradicciones entre ambos tipos. Más en general ¿dónde están los elementos de la contradicción en su discurso?

B.B.: Bueno, hay muchas cosas aquí. Hay problemas filosóficos respecto a relaciones de oposición y relaciones de contradicción. Y creo que las relaciones entre pedagogías visibles e invisibles son de oposición. Se trata de relaciones de oposición, no de contradicción. Respecto a la segunda pregunta ... las contradicciones están allí. Al adquirir el código se están adquiriendo las contradicciones. En mi trabajo no me he preocupado de las contradicciones que están allá afuera, sino de las que están aquí adentro (en la mente). Las contradicciones, clivajes y dilemas están afuera. ¿Cómo pasan a ser partes del modo en que organizamos nuestras vidas? ¿Cómo pasa el afuera ser parte del adentro? ¿Y cómo el adentro afecta luego el afuera? Esas han sido mis preguntas. Las contradicciones están allí en los sistemas clasificatorios que tomamos. Las contradicciones están allí en las insulaciones. El sistema clasificatorio es, simultáneamente, tanto un principio de orden como el medio de supresión de las contradicciones de ese orden. De modo que en tanto es adquirido, se adquieren las contradicciones. De modo que no estaría para nada de acuerdo en que no hay contradicciones. Mi problema no es el explicar cómo están allí, afuera, sino cómo llegan a estar adentro. Y no hay sistema clasificatorio que yo conozca que no implique, en algún punto, la contradicción.

Pregunta: ¿Le parece que en la escuela hay contradicciones entre alumnos y profesores?

B.B.: Pero, vea usted, no veo necesariamente contradicciones entre profesores y alumnos. No veo surgir una contradicción de la relación entre transmisión y adquisición. Veo una básica y fundamental desigualdad, pero no veo contradicción necesaria. No es intrínseca a la relación. La desigualdad es intrínseca a esa relación pero no la contradicción. ¿Podría por favor explicarme esa contradicción interna?

Participante: La contradicción es entre la institución escuela como un todo y la sociedad en que la escuela está inserta.

B.B.: No estoy de acuerdo con eso. Pregunté por la contradicción intrínseca, no la contingente. Si me hubiese dicho algo sobre las contradicciones en una sociedad dada, bajo ciertas condiciones ... por supuesto, pero esto me suena, si me permite, un tanto obvio. Todo mi trabajo está de hecho construido sobre el reconocimiento de este tipo de contradicción. Para mí eso es nivel de superficie. El problema es si se trata de relaciones contradictorias. ¿Sobre qué descansa la contradicción? Que las relaciones de clase producen relaciones contradictorias, sí, por supuesto. Si decimos luego que profesores y alumnos son ideológicamente "situados", no veo problema allí tampoco. No tengo problemas con eso. Y su posicionamiento ideológico es una función de las relaciones contradictorias externas a la escuela. No veo el problema. Para mí eso no requiere una gran explicación. Más aún, los exitosos tienen en su conciencia las fallas de los fracasados. Esto es una condición necesaria de cómo funciona el sistema.

De todos modos, tiene usted mucha razón en traer este punto a colación, porque no resulta completamente obvio. Es patente que mi trabajo carece del lustre externo marxista. Pero las contradicciones están allí y de un modo muy fundamental. Si tomamos el dispositivo pedagógico, tiene el potencial de dos resultados. De él pueden emanar dos prácticas diferentes. Su lógica hace posibles dos prácticas muy diferentes: 1) puede tener un *out-put* que podemos llamar "competencias compartidas". Permítanme darles un ejemplo. En sociedades analfabetas con división del trabajo simple, en sociedades segmentadas, hay rituales de iniciación. Ese es su modo de evaluación. En todos los libros que he podido leer, nunca supe de un informe acerca de alguien que hubiera fracasado en su ceremonia de iniciación. Nadie fracasa. Puede ser brutal, muy

brutal, pero nadie fracasa. Por lo tanto, el sistema de transmisión tiene un out-put de competencias compartidas. Ello no quiere decir que no haya diferenciación, o, incluso, estratificación. Pero el transmisor no lo construye. Competencias compartidas. Pero el dispositivo tiene todavía otro out-put: 2) un rendimiento especializado y con notas. Estos dos out-put se hallan en oposición, en una oposición fundamental. Y en la actualidad a veces puede verse esta tensión realizada dentro del dispositivo por aquellos que no desean clasificar a los niños por grados, que no desean especializarlos. Y por aquellos que desean una educación para los niños en que todos pueden desplegar sus competencias comunes y sus características humanas comunes. Esa contradicción nos acompaña hoy por hoy. Pero la contradicción es incluso todavía más profunda que esto. Las competencias compartidas dan inicio a una división del trabajo simple. Si se tienen competencias compartidas, éstas se basan en una división del trabajo simple. Sin embargo, los rendimientos especializados se basan en una división del trabajo compleja. En términos sociológicos, división del trabajo simple, solidaridad mecánica; división del trabajo compleja, solidaridad orgánica.

Ahora, veamos estas oposiciones dentro del dispositivo mismo. La pregunta ahora será: si se tiene tal rendimiento del dispositivo ¿es la desigualdad intrínseca a dicho rendimiento? ¿Es la desigualdad intrínseca a la complejidad? Por ejemplo, en China, durante la Revolución Cultural, hubo una tendencia hacia la desclasificación, para desplazarse desde una división del trabajo compleja hacia una división del trabajo simple. La integración de educación y producción. De modo que ambos fueron generados por el mismo principio. La desclasificación de la relación entre intelectuales y trabajadores. Mientras más se desclasifiquen, tanto más se tendrá una división del trabajo simple. Las personas se tornan menos especializadas, pero también quedan sujetas a una solidaridad mecánica mucho más fuerte. De modo que la tendencia en la China de la Revolución Cultural fue crear una nueva conciencia ideológica. El costo de tal conciencia fue que produjo una división del trabajo simple. Pero, por otro lado, con una división del trabajo simple no se puede tener una bomba nuclear. No se puede producir determinada tecnología. De modo que, en China, en el período que hablamos, surgió una oposición que impulsó al sistema en dirección a una división del trabajo compleja. Eso significa, un sistema educacional fuertemente clasificado, rendimientos especializados. De modo que hay una

profunda contradicción en el dispositivo mismo. ¿Acaso es cierto que la humanidad que todos buscamos sólo puede construirse si nos desplazamos hacia atrás? Pero no podemos movernos hacia atrás. Y esta es la contradicción realmente fundamental que trae a la superficie este particular enfoque.

Pregunta: ¿Podría usted volver una vez más sobre las posibilidades intrínsecas al lenguaje? Cuando trató este tema ayer, se refirió a la existencia de una brecha que es tanto posibilitante como constreñidora. Y usted situó la brecha en relación al lenguaje. ¿Cuál es la naturaleza de esa brecha?

B.B.: Bueno, si se dice que la brecha es intrínseca al lenguaje, entonces la brecha es intrínseca a las reglas de ordenamiento del lenguaje. En el lenguaje se tienen opciones paradigmáticas y opciones sintagmáticas. Y esas opciones puedan dar pie a una gama infinita de combinaciones. De modo que los principios ordenadores del instrumento mismo constituyen una posibilidad para otros sistemas de reglas. Se puede definir el lenguaje como un sistema de reglas finito, capaz de generar "N" números de reglas, "N" números de otros sistemas de reglas. Y la pregunta es, ¿por qué no lo hace? ¿Por qué no? Y así uno regresa a la esfera de la sociología de la acción y la contradicción. Y luego, por supuesto, tenemos el sistema de mensajes del lenguaje, que surge a partir de los significados a ser generados. Hay una relación entre estos sistemas de mensajes y el sistema de reglas. Porque este sistema de reglas mismo cambia con el correr del tiempo, no es estable en sí. La sintaxis real, la gramática que empleamos, cambia con el tiempo. En ocasiones puede cambiar en forma bastante espectacular y muy rápidamente. Otras veces toma cientos de años antes de que se obtenga algo que refleje los cambios más importantes en las reglas de ordenamiento. Y esos cambios importantes en las reglas de ordenamiento son muy escasos. Pero se tienen otros cambios. De modo que hay, si ustedes quieren, una relación entre lo que se hace con el lenguaje y las reglas que lo facultan a uno para hacerlo. De modo que, básicamente, tenemos un sistema capaz de generar una gama enormemente vasta de otros sistemas. Al mismo tiempo, durante un largo período de tiempo, cambiando sus propias reglas. Resumiendo: se trata de un sistema abierto; es un sistema de estado finito que es abierto. El lenguaje es un dispositivo muy sorprendente.

Segundo, hay algo intrínseco al control simbólico que siempre torna imperfectas sus acciones. El control simbólico es

esencialmente un discurso para controlar el discurso. Y lo que intenta hacer en esencia es controlar la posibilidad de lo imposible. Está allí para controlar la posibilidad de lo otro. Pero, ¿cómo puede el control simbólico controlar la posibilidad de lo otro cuando dentro de él está construido aquello que crea la posibilidad de lo otro? Esta es la paradoja.

El dispositivo pedagógico genera la brecha y a la par constituye un intento de controlar esa brecha. No crea la brecha, la brecha es creada por el lenguaje. Pero es un intento de controlar la brecha. Y en ese intento de controlar la brecha, la transmite. En este sentido, entonces, hay una paradoja aquí. El control simbólico está destinado a controlar las posibilidades de lo otro. Pero el dispositivo que crea el control simbólico también construye las posibilidades de lo otro. Así es que se tiene una situación paradójica que es la siguiente: el discurso nunca puede controlar al discurso. No hay modo cómo se puede vislumbrar algo fuera del discurso. Y el discurso no puede controlar al discurso y por lo tanto el control simbólico será siempre imperfecto. E incompleto. En ese sentido no tenemos para qué mirar muy lejos por las condiciones de la libertad. Las condiciones de la liberación son intrínsecas al lenguaje, y son intrínsecas al dispositivo mismo que crea la cultura. De modo que las cuestiones sobre determinismo caen lejos del blanco.

El dispositivo mismo que establecemos para crear el control simbólico crea la posibilidad de lo otro. Esa es la respuesta que emana del enfoque que he realizado. Puede haber otros modos de contestar a su pregunta, pero así sería desde este punto de vista.

VII. OBSERVACIONES EN TORNO A EDUCACION Y DEMOCRACIA (1).

Como todos los presentes, he encontrado sumamente estimulante este seminario. No creía posible, en verdad, que educación y democracia pudieran conjugarse en una sola frase. Me he encontrado, así pues, con una nueva sintaxis. La mayor parte de las investigaciones realizadas por mí y por muchos de mis colegas hacen muy difícil referirse a estos dos términos en la forma de una conjunción, de modo que ahora estoy ante el problema de cómo abordarla, asunto que me parece sumamente atractivo. Como todo primer intento, éste será uno extremadamente vulnerable. Al hacerlo me dejaré guiar en gran medida por la primera de las ponencias presentadas aquí, la del profesor Taylor (2), de modo que si resulta que en realidad distorsiono su modelo inicial, espero encarecidamente que me perdone. Lo que pretendo hacer es partir de supuestos que a los científicos políticos les parecerán muy ingenuos. Voy a partir con algunos supuestos muy pragmáticos respecto de las condiciones necesarias de la democracia efectiva. De estas condiciones extraeré luego las condiciones que deberían cumplirse para el caso de la educación, bosquejando al mismo tiempo un conjunto de derechos.

Consideraré a continuación, en términos muy generales, los principios distributivos de las escuelas. Ello es posible porque, de todas las cosas que hemos creado, las modalidades dominantes de la educación son probablemente las más restrin-

(1) Texto de la Conferencia dada por B. Bernstein en el Seminario Internacional "Democracia Política, Democracia Social, Democracia Participativa: un debate" organizado por el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea, CERC, en Santiago los días 2,3,4 y 5 de diciembre de 1986. El texto de la transcripción, revisado por B. Bernstein y traducido por R. Hernández, fue publicado por CERC en R. Alvaray, C. Ruiz, (Compiladores), Democracia y Participación, Ediciones Melquisedec, Santiago, marzo 1988. Se publica aquí con la debida autorización del CERC.

(2) Charles Taylor, 'Algunas condiciones para una democracia viable', en R. Alvaray, C. Ruiz (Comp.), Democracia y ... op.cit.

gidas. Tal como yo la veo, no es necesario realizar un estudio comparativo de la educación porque, en lo fundamental, los sistemas educativos son extraordinariamente similares, cualquiera sea la ideología dominante. Lo que hay que explicar es, más bien, esa especie de asombrosa estabilidad que existe en el interior de estos sistemas. Consideraré luego muy brevemente, con excesiva simplicidad tal vez, los sistemas de control interno de las escuelas, desarrollados en parte para enfrentar las divisiones, las contradicciones y los dilemas existentes fuera de ellas.

Veamos en primer lugar, pues, las condiciones de una democracia efectiva. No voy a deducirlas de principios superiores: me limitaré sencillamente a enumerarlas. La primera es que las personas deben sentir que tienen una *apuesta* en la sociedad (3). Esta es quizás una manera inadecuada de expresarse, porque lo que quiero decir es no sólo que las personas se preocupen por recibir algo sino que se preocupen también por dar algo. La noción de apuesta tiene dos caras, la de recibir y la de dar. Las personas deben sentir que tienen una apuesta en la sociedad en los dos sentidos del término.

En segundo lugar, las personas deben poder confiar en que las organización política realice la promesa de la apuesta, o que dé las razones del caso si esta no se cumple. No es enteramente esencial, en cierto sentido, que la apuesta no se realice o lo haga sólo parcialmente, siempre que existan buenas razones para su no realización o su realización sólo parcial.

Ahora bien, me propongo trasladar estas condiciones a la escuela, a todo tipo de escuela. En este caso, las condiciones toman las siguientes características: Los padres y estudiantes deben sentir que tienen una apuesta en la escuela y deben confiar en que la organización de la escuela realizará o mejorará esas apuestas, o de que se darán buenas razones en caso de que ello no ocurra. He traducido el primer principio para hacerlo un principio propio de la escuela. Quiero señalar que para que estas condiciones puedan realizarse en las escuelas, es necesario que hayamos institucionalizado tres derechos con-

(3) En el sentido de tener algo que ganar o perder por el curso de los eventos en la sociedad. (To have a stake in society). N. del E.

ectados entre sí. Estableceremos así un modelo con el cual podré comparar lo que ocurre en distintas realidades. Ofreceré primero la versión extensa de esos derechos para dar luego su versión abreviada. Se trata de derechos que se establecen en términos de "más de 'a' y menos de 'b'" y no en términos absolutos. El primero es el derecho al crecimiento (4). Creo que debo explicar qué entiendo por crecimiento, porque es una palabra muy ambigua y quiero dejar en claro qué pienso con ella.

Entiendo el término de crecimiento como la posibilidad de experimentar los límites - sean éstos de naturaleza social, intelectual o personal - no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condensan el pasado y que se abren hacia futuros posibles. Para mí, el crecimiento mismo supone una disciplina. No se trata tanto de la creatividad que puede ser un resultado de aquélla: el crecimiento tiene que ver con los límites como puntos de tensión entre el pasado y futuros posibles. El crecimiento no es simplemente el derecho a ser *más* desde el punto de vista personal, intelectual, social o material; es el derecho a adquirir los medios de la comprensión crítica y abrirse a nuevas posibilidades. Este derecho es, para mí, la condición de la *confianza*. Ni los estudiantes ni los profesores podrán tener confianza si no se respeta ese derecho, y sin confianza es difícil actuar. Este derecho es, pues, condición de la confianza, y opera en el nivel personal.

El segundo derecho es el derecho a ser incluido - y no excluido- desde un punto de vista social, intelectual, personal. Ahora bien, el derecho a ser incluido es sumamente complejo, porque el ser incluido puede requerir el sub-derecho a ser separado. El derecho a ser incluido puede suponer el sub-derecho a la separación. La inclusión es una de las condiciones de la *communitas*, y opera en el nivel de lo social.

El tercer derecho es un derecho sobre el que se ha discutido mucho en esta Conferencia. Creo que es necesaria una gran claridad respecto de la palabra participación. La participación no se refiere necesariamente al discurso sino a la práctica, y a una práctica que debe provocar *efectos*. El tercer

(4) El término usado aquí por el autor no es growth, sino enhancement que significa, entre otras acepciones, subir, elevar, realzar, intensificar, mejorar. Nos parece que crecimiento da cuenta más precisamente de lo significado aquí que 'mejoramiento' o 'realce', que serían términos literalmente más cercanos. (N. del E.).

derecho es el derecho a *participar* en los procedimientos mediante los cuales se construye, mantiene y transforma el orden. Es el derecho de participar en la construcción, mantenimiento y transformación del orden. La participación es la condición del *discurso cívico*, y opera en el nivel de lo político. Ahora podemos mostrar en un diagrama los derechos, las condiciones y los niveles.

<u>Derechos</u>	<u>Condiciones</u>	<u>Niveles</u>
Crecimiento	Confianza	Individual
Inclusión	Communitas	Social
Participación	Discurso Cívico	Político

Si en la educación existe una dinámica tendiente a aumentar o reducir el crecimiento, la inclusión y la participación, podemos preguntarnos por los rasgos decisivos de la sociedad que pone en práctica esos derechos en la educación.

Ahora voy a considerar los principios distributivos de las escuelas por referencia, en primer lugar, a las imágenes que proyectan y, en segundo lugar, al conocimiento que distribuyen.

Consideraré en tercer lugar, los recursos que se hacen entrar en juego.

La distribución de las imágenes y del conocimiento.

Dicho metafóricamente, una escuela sostiene un espejo en el que se refleja una imagen. Puede haber varias imágenes, pero existe ciertamente una imagen dominante. La ideología de una escuela puede considerarse como una construcción en un espejo a través del cual se reflejan las imágenes. La pregunta que hay que hacerse es: ¿quién se reconoce a sí mismo como provisto de valor en esa imagen? De modo que la primera pregunta es: ¿cuál es la relación entre la imagen tal como es construida y reflejada por la escuela y aquellos que se reconocen a sí mismos como provistos de valor? ¿Qué imágenes distintas de la primera, son excluidas por la imagen de valor dominante? o dicho de otro modo ¿cuál es la distribución de las imágenes de valor? Si estudiamos la acústica de la escuela, podemos considerar un subconjunto de esa imagen y preguntarnos por la voz a la que se presta atención. En este sentido, existen aspectos espaciales y temporales en la

refracción producida por la escuela y una jerarquía de valores presupuesto por aquéllos.

En segundo lugar, si consideramos el conocimiento, las escuelas hacen actuar un principio distributivo tal que diferentes conocimientos y sus diferentes posibilidades son diferencialmente distribuidos a los diferentes grupos sociales. Y esta diferenciación del conocimiento y de sus posibilidades no se basa en la diferencia, sino en valores y potencialidades injustamente diferenciales. Nos encontramos de este modo con que en todas las escuelas hay una jerarquía de imágenes, de conocimientos y de posibilidades.

Recursos. La distribución de los recursos que dependen del capital económico y cultural tiende a ceñirse a la distribución de imágenes, los conocimientos y sus posibilidades, de modo tal que se establece una relación inversa entre los recursos y la jerarquía de los conocimientos. Para los que están arriba hay más: para los que están abajo hay menos. Esta mala distribución de los recursos afecta tanto el *acceso* como la *adquisición* del conocimiento escolar.

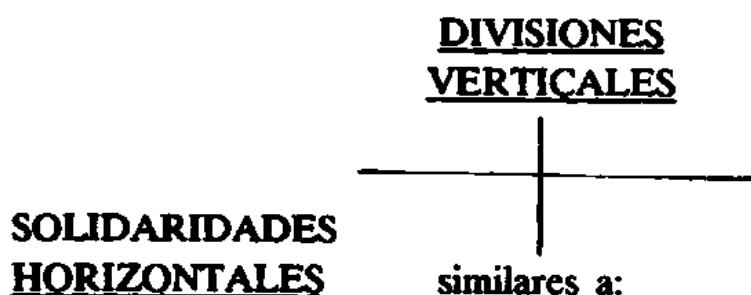
Acceso. No puede existir una educación formal si no existe una cantidad suficiente de establecimientos escolares y pre-escolares y sus correspondientes servicios de apoyo, ni puede haberla tampoco allí donde los contextos formales sean materialmente insuficientes y carezcan de los servicios de apoyo adecuados.

Adquisición. La adquisición exige la presencia de profesores eficazmente formados, comprometidos y de ese modo motivados, y que sean al mismo tiempo sensibles a las posibilidades y contribuciones de *todos* sus alumnos, y ello dentro de un contexto que ofrezca las condiciones de esa adquisición.

Hay buenas razones para pensar que, en términos de lo que acabamos de exponer, hay una relación inversa entre la jerarquía de las imágenes y los conocimientos (el curriculum) y la distribución de los recursos.

Existe una relación entre las jerarquías sociales externas y sus principios distributivos y las jerarquías discursivas internas de la escuela. Quiero dejar enteramente en claro que no estoy proponiendo aquí superponer la distribución económica sobre la distribución cultural. No me propongo en absoluto eso. Lo

que digo es que existe una relación causal entre los principios distributivos exteriores a la escuela y la distribución de los discursos de valor que operan dentro de las escuelas. Esto genera problemas de control social en la escuela, y este será el próximo paso de nuestro análisis. ¿Cómo tratan las escuelas los problemas externos relativos al orden social, la justicia social y el conflicto social?



La línea horizontal se refiere a lo que llamaremos solidaridades horizontales, y que son relaciones que pretenden crear, celebrar y legitimar aquello que se supone la gente comparte, y respecto de lo cual tienen creencias y motivaciones comunes. En suma, las solidaridades horizontales proclaman relaciones de similitud. La línea perpendicular se refiere a las divisiones verticales. Esto es, las divisiones entre clases sociales, sistemas religiosos, divisiones regionales, etc... En este caso no existe una sola jerarquía: puede haber muchas. De un modo u otro, la escuela debe arreglárselas para que las divisiones existentes fuera de la escuela queden de algún modo neutralizadas o suspendidas dentro de ella y para que las solidaridades horizontales constituyan las experiencias decisivas. Ahora bien, ¿cómo enfrenta la escuela el complejo problema del control social? ¿Cómo ha de neutralizar las divisiones externas al mismo tiempo que afianza el principio de las solidaridades horizontales? Dicho de otro modo, las divisiones verticales dan origen a relaciones de dominación, relaciones de dominante/dominado. Las solidaridades horizontales dan origen a relaciones comunes de similitud. Esto plantea problemas fundamentales de control.

¿Cómo enfrenta la escuela estos problemas? Mi idea es que las escuelas, todas las escuelas, hacen un gran esfuerzo por construir y mantener las solidaridades horizontales. Esto se hace fundamentalmente mediante el mito del nacionalismo. No es el único mito pero sí el decisivo. En las sociedades modernas la escuela es el dispositivo fundamental para inscribir y

reinscribir la conciencia nacional. Las solidaridades horizontales se erigen, en este sentido, esencialmente gracias a los mitos del nacionalismo. Y estos mitos son siempre mitos de origen y de destino. Sin embargo, aunque este es el mito fundamental, no es el único: otros mitos están también en la base de la solidaridad que elabora la escuela. La solidaridad horizontal puede crearse también enfatizando la interdependencia existente entre los grupos y sus funciones (grupos de clase, su interdependencia ocupacional: grupos sexuales, su carácter complementario) y negando o neutralizando su poder, sus oportunidades y sus recursos diferenciales. Por otro lado, las escuelas legitimadas o no por la religión, establecerán principios de conducta, carácter y comportamiento que todos los alumnos deberían idealmente seguir: como tales principios se fundan en normas aparentemente universales, la relación que mantienen con la cultura de los grupos dominantes exteriores a la escuela queda neutralizada o atenuada. Otro ejemplo del mito de origen. Lo contingente se transforma en necesario.

En segundo lugar, la escuela debe negar, oscurecer y aislarse de la relación existente entre las divisiones verticales exteriores y sus propios principios distributivos. La escuela debe ingeniárselas para encontrar el modo de suspender, neutralizar, oscurecer las relaciones entre las divisiones verticales externas y sus propios principios distributivos. Quiero considerar ahora dos mecanismos mediante los cuales lleva a cabo esa tarea.

Consideremos en primer lugar la clásica disposición temporal de las escuelas. Los niños están ordenados por edad, de modo que tenemos, por así decir, una jerarquía basada en la biología y que se asocia con grupos diferenciados por la edad, que tienen a menudo responsabilidades diferentes, diferentes derechos, diferentes capacidades de juicio. Esta agrupación por edad no es natural. Los grupos diferenciados por edad celebran un mito temporal. Ahora bien, es posible que se piense que no hay otra forma de disponer a los alumnos, pero es probable que esto no sea cierto. La estratificación por edades es un proceso aparentemente democrático, dado que, con el tiempo, todos (excepto cuando interviene la repetición) ascenderán y compartirán los privilegios vinculados con la edad, mientras la carencia de poder y de prestigio es experimentada en común en virtud de la posesión de un atributo biológico común, la edad. En segundo lugar, la escuela debe negar o debe oscurecer la relación entre las jerarquías externas y la distribución interna del éxito y del fracaso. En otras

palabras, la distribución del éxito y del fracaso en la escuela no debe estar explícitamente conectada con la distribución de las relaciones de poder exteriores a la escuela. Esto es fundamental. Esta desconexión se lleva a cabo mediante el proceso de individualizar tanto el éxito como el fracaso. El éxito y el fracaso se atribuyen, explícita o implícitamente, a facilidades innatas o a déficits culturales que tienen la fuerza perdurable de las capacidades innatas.

Si ponemos lado a lado los dispositivos internos con que la escuela trata de enfrentar el problema del control, a saber, la construcción de solidaridades horizontales y la neutralización de las divisiones verticales, descubriremos que estos dispositivos están fundados en la biología. En el caso de la solidaridad horizontal, el dispositivo es el nacionalismo. Los sistemas educacionales modernos son, en efecto, producto del desarrollo del estado moderno y del nacionalismo que les es propio. La vinculación de la religión con el estado moderno contribuye aún más al establecimiento de las solidaridades horizontales. Esencialmente, lo que el nacionalismo hace en el fondo es especializar una biología común a algo específicamente cultural, de modo que lo específicamente cultural producido por el nacionalismo pasa a tener la fuerza de algo específicamente biológico. La legitimación del éxito o del fracaso se realiza implícita o explícitamente, mediante otro principio biológico, el cociente intelectual, o mediante la atribución de un déficit cultural a los grupos sociales, déficit que tiene la misma fuerza perdurable que el cociente intelectual. La técnica que emplea la escuela es, una vez más, una biología espúrea. Y esto es fascinante: he aquí un sistema dedicado a la práctica discursiva que se legitima a sí mismo mediante una particular mitologización de la biología.

Aunque hemos destacado la mitologización de la biología como el dispositivo básico del control social respecto de las solidaridades horizontales y las divisiones verticales, este no es el único mecanismo. Un poderoso mecanismo de control social viene dado por la regulación estatal respecto de lo que pasa por una comunicación pedagógica legítima tanto en la formación de los profesores como en la enseñanza a los alumnos.

Podemos aventurar una proposición general que yo creo válida para todos los sistemas educacionales, cualesquiera sean su ordenamiento político y su ideología oficial. La proposición es la siguiente: las escuelas mantienen y legitiman las relaciones estructurales entre los *grupos sociales*, al tiempo que

legitiman la transformación de las relaciones estructurales entre los *individuos*. En otras palabras, el sistema opera en el sentido de mantener las relaciones estructurales entre los grupos sociales, pero transforma las relaciones estructurales entre los individuos. Se escoge a uno para el éxito y a otro para el fracaso. Este principio da la impresión de que hubiera circulación, y una impresión de circulación suficientemente poderosa como para elevar las aspiraciones, la motivación y el compromiso. Pero la circulación real que podemos colegir a partir de las cifras que tenemos de la mayoría de las sociedades no permite un optimismo excesivo. En verdad, el relativo fracaso escolar de parte de los niños de los grupos dominantes no acarrea necesariamente un fracaso ocupacional, mientras es muchísimo más probable que así ocurra en el caso de los muchachos provenientes de las clases populares. Además, la relación entre educación y ocupación está mediada *al menos* por el número y tipo de puestos ocupacionales disponibles o probablemente disponibles, y por la estructuración social del reclutamiento. Aunque es cierto que la retórica de la educación se ocupa a veces de las relaciones 'entre' los grupos sociales más bien que de las relaciones 'dentro' de ellos, la práctica decisiva relativa al éxito y o al fracaso educacionales define a estos como atributos de los individuos. La educación, en efecto, puede probablemente provocar mayores cambios en las relaciones entre los individuos que en las relaciones estructurales entre los grupos sociales. Esto plantea la pregunta a que habremos de volver al final de esta exposición, a saber, ¿qué dispositivo educacional (si es que existe) puede cambiar la relación estructural existente entre los grupos sociales?

Quisiera discutir ahora algunos trabajos empíricos que se ocupan especialmente de los principios distributivos de la escuela. Quiero considerar ante todo la distribución de las reglas discursivas que los niños traen del hogar a la escuela. Consideraré después el problema de la distribución del conocimiento. Las dos distribuciones son, pues, modalidades de control. Quiero estudiar, en último término, la base económica del discurso pedagógico.

Clase social y reglas discursivas de los niños.

En los trabajos empíricos a que me referiré nos interesaba especialmente descubrir las reglas discursivas que los niños traen del hogar a la escuela y que son las reglas mediante las cuales hacen sus clasificaciones. Esto es muy difícil de realizar

porque si uno toma grupos muy distintos desde el punto de vista cultural, no se sabe qué contenido darles para clasificar que no esté demasiado cargado ideológicamente. Finalmente, esto fue lo que hicimos: en el primer período de Margaret Thatcher cerca del 85% de los niños recibía su almuerzo en las escuelas primarias. Y cuando comían en la escuela de Margaret Thatcher I, no de Margaret Thatcher II, había carne, había pan, había mantequilla, verduras, sopa, helados. Hicimos en total 24 figuras. Luego les dijimos a los niños (que eran niños de siete años de edad, 30 niños de clase media, 30 de clase obrera que estaban en escuelas primarias específicas para cada clase social). "Aquí tienen imágenes de comida. ¿Pueden reconocer estas imágenes?" Por cierto, podían. Luego les dijimos "Lo que quisiéramos es que formaran grupos con estas figuras. Junten las que ustedes crean que deben ir juntas. Pueden ocupar todas las figuras o sólo algunas." Y los niños formaron grupos. La muestra que teníamos era un grupo de niños y niñas definidos por domicilio, ocupación y educación de los padres. Ahora bien, los niños dieron dos tipos de respuesta. Básicamente, obtuvimos dos tipos diferentes de razones para las agrupaciones resultantes. Algunos niños dijeron "puse estas juntas porque esto es lo que me da mi mamá cuando llego a casa" ó "puse estas juntas porque mi madre no está en la casa y esto es lo que yo preparo". "Esto es lo que comemos el domingo". "Eso no me gusta". "Eso me hace engordar". Estos son principios discursivos para construir ordenamientos y para justificar unos ordenamientos que están enraizados en una práctica local, vivida y material. Estos principios informan muy profundamente las vidas cotidianas de los niños y remontan a sus prácticas diarias. Remontan al carácter comunal de sus relaciones. Ahora bien, se dieron también otras razones, que eran aproximadamente del siguiente tenor: "Puse estas dos juntas porque las dos llevan mantequilla". "Puse estas juntas porque las dos vienen del mar". "Puse estas juntas porque vienen del campo". Ahora bien, estas respuestas ejemplifican un tipo distinto de principio. No hay que pensar que estas diferencias sean las de lo concreto y de lo abstracto. La diferencia entre los dos principios consiste en que uno de los principios tiene una relación *directa* con una base material y específica, y que esta base material constituye una práctica y un contexto vividos en la vida cotidiana. El otro principio tiene una relación *indirecta* con una base material específica. Por supuesto, si yo les preguntara a ustedes qué grupo hizo qué, ustedes me dirían, y tendrían razón, que los niños de la clase obrera dieron principios que tenían directa relación con

una base material específica, y que los niños de la clase media dieron principios que tenían una relación indirecta con una base material específica. Entonces hicimos otra cosa. Les dijimos a los niños "Esto está muy bien, pero ¿pueden hacer algo más? Lo que nos gustaría que hicieran es que tomaran las figuras y que las ordenaran de otro modo" Entonces ocurrió algo muy interesante. Cuando les pedimos a los niños las razones de sus arreglos, los niños de la clase obrera, en general, no cambiaron el principio de clasificación. El segundo principio de clasificación a que acudieron fue el mismo que el primero. Esto es, los principios que aplicaron tenían relación directa con una base material específica. Sin embargo, un número importante de los niños de clase media cambiaron la segunda vez y recurrieron al mismo principio de los niños de la clase obrera. En otras palabras, en los primeros cuatro minutos de esta indagación quedó en evidencia que los niños de clase media tenían dos principios discursivos y que esos dos principios discursivos no se ordenaban arbitrariamente. Estaban ordenados jerárquicamente. El principio que tenía relación *directa* con una base material específica venía en segundo término; el principio que tenía relación indirecta con la base material específica venía en primer lugar. Los niños de clase media tienen ya, a los siete años de edad, una jerarquía de principios discursivos tal que los principios de clasificación enraizados en una práctica y un contexto comunitarios compartidos están *subordinados* a un principio de clasificación distinto que privilegia una relación indirecta con una base material específica y que es relativamente libre respecto de ese contexto. Ahora bien, si las escuelas se interesaran menos en este principio y más en el primero, los niños de clase media no tendrían una especial ventaja, y la jerarquía discursiva de esos niños podría incluso ser disfuncional. Pero no ocurre así. La clase social actúa de modo selectivo respecto de la orientación de los principios discursivos que los niños traen a la escuela. La misma investigación se ha realizado en Suecia, Grecia y España, con idénticos resultados.

Distribución del conocimiento escolar.

Quiero referirme aquí a países en los que existe un control muy centralizado sobre sus currícula. Centralizado al punto de que ese control se expresa en programas pedagógicos sumamente detallados. En Portugal esto está desarrollado hasta el mínimo detalle. Hicimos, en conjunto con una colega portuguesa, la Dra. Ana Domingos, un estudio acerca de la

enseñanza de la ciencia en un grupo seleccionado de escuelas portuguesas (5). No era una muestra pequeña: había algo así como 1.300 niños en la muestra, cerca de 8 escuelas, dos rangos de edad. Queríamos determinar una cosa importante. ¿Es acaso cierto que cuando se centraliza el curriculum se homogeneiza la práctica pedagógica? Dado un curriculum central y planes detallados, ¿se homogeneiza la transmisión? Escogimos la ciencia porque la ciencia tiene varias ventajas. Cuando los profesores portugueses evalúan la ciencia, tienen que plantear dos diferentes tipos de preguntas, las preguntas "U" y las preguntas "A". La distinción es la siguiente: las que llamamos preguntas "U" son en realidad preguntas referidas a definiciones. Existen, por así decir, los rituales de la ciencia, los axiomas, las definiciones, las fórmulas. Las preguntas del tipo "A" exigen algo de aplicación creativa de esos principios a los problemas. Escogimos dos tipos de exámenes que los profesores debían entregar a los alumnos. Después reunimos a todos los profesores y les distribuimos entonces los exámenes pidiéndoles que clasificaran las preguntas en "A" o "U". Ahora bien: es evidente que si, al clasificar exámenes de otros, un determinado profesor estimaba que la mayoría de las preguntas eran del tipo "U" y no del tipo "A", esto es, que se trataba de preguntas referentes a axiomas, definiciones, etc... y no de preguntas que exigieran la aplicación de esos principios a los problemas, eso indicaría que existían diferencias entre los profesores en cuanto a lo que ellos estimaban como una pregunta del tipo "A" y también diferencias respecto de lo que se les enseñaba a los alumnos en relación al nivel "A" de la ciencia y, de tal modo, diferencias en el concepto mismo de ciencia. Lo que la Dra. Domingos descubrió fue que los profesores de los alumnos de clase media de las áreas urbanas tenían una fuerte propensión a clasificar a los exámenes de los profesores (especialmente de los profesores jóvenes) de los niños provenientes de la clase obrera, y muy especialmente a los de las áreas rurales, como si estuvieran constituidos, casi en su entera totalidad, por preguntas del tipo "U".

A pesar del control central sobre un curriculum común, los niños de clase obrera, en especial los de las áreas rurales, educados por profesores jóvenes, aprendían una ciencia distinta, en la cual las funciones de la memoria resultaban

(5) Domingos, A.M.R.M.D. (1984) Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: a study of secondary schools in Portugal. Vol. I, Universidad de Londres.

privilegiadas por sobre el análisis y la solución de los problemas. Es probable que la enseñanza de esas funciones mnemónicas fuera didáctica y jerárquica. Tenemos así un ejemplo empírico que muestra cómo una clase social actúa selectivamente en la distribución del conocimiento en la escuela, a pesar de la existencia de un estricto control central sobre el curriculum y la modalidad de los exámenes.

Distribución de las modalidades de control.

Vamos a considerar ahora de qué manera la clase social del alumno actúa selectivamente respecto del modo en que el estudiante es controlado en la sala de clases. El control ejercido por el profesor determina quién puede hablar, qué voz puede hacerse oír, qué puede decirse y, de ese modo, qué identidad queda selectivamente legitimada. El control del profesor regula la medida en la cual las competencias y prácticas comunicativas de las familia y de la comunidad pueden ser eficaces en la sala de clases o regula, más bien, qué competencias comunicativas y qué prácticas pueden resultar eficaces. La Dra. Emilia Pedro, una sociolingüista, llevó a cabo en la Universidad de Lisboa una investigación (que empleaba el modelo teórico desarrollado por mí acerca de los patrones de comunicación entre profesor y alumnos) en tres escuelas primarias escogidas según la composición de clase (social) de los alumnos (6). La Dra. Pedro observó y grabó las lecciones de portugués de esas tres escuelas. Descubrió que mientras más baja fuera la clase social a la que pertenecían los alumnos de esas escuelas, mayor era el control imperativo (esto es, las órdenes) a que se los sometía, más explícitas eran las relaciones jerárquicas, menos sometidas a negociación resultaban las relaciones sociales, más pasivo era el comportamiento que se esperaba de los alumnos. En las escuelas de clase media, en cambio, las relaciones entre educador y educandos eran menos explícitamente asimétricas, se daban explicaciones para provocar cambios de comportamiento, el control era más individual y variaba según la personalidad y el contexto de cada niño. No sólo se estimulaba a los niños de las escuelas de clase media a que adoptaran una postura más activa en su aprendizaje sino que se los invitaba a participar en su calidad individual en las actividades de la sala de clases, mientras a

(6) E.R. Pedro, Social stratification and classroom discourse: a sociolinguistic analysis of classroom practice. Liber Forlay. Lund. Suecia, 1981.

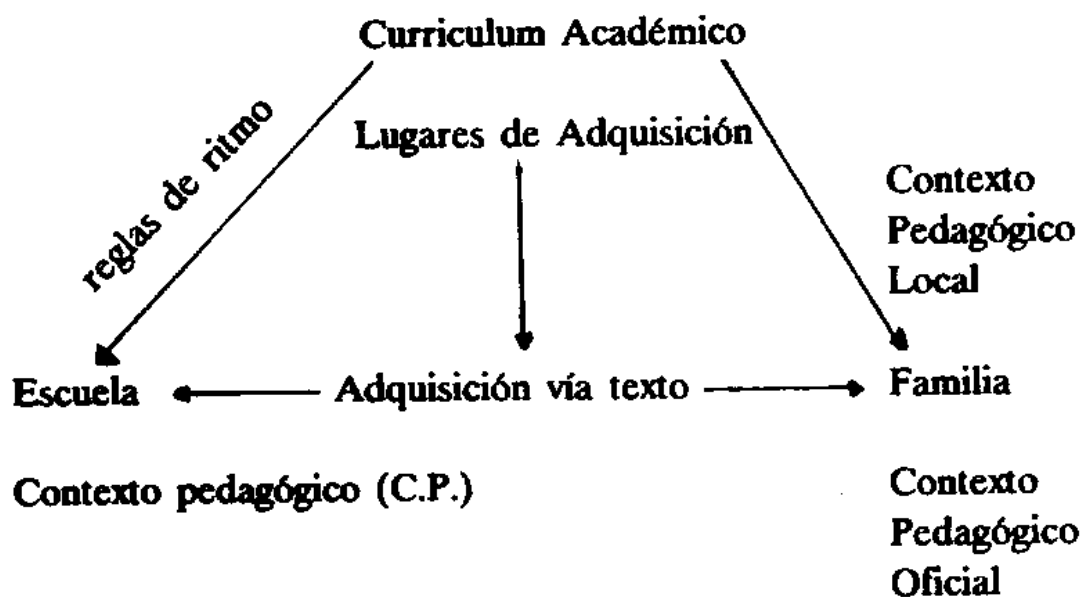
los alumnos de las escuelas obreras se los socializaba bajo el patrón de una pasividad *colectiva*. A partir de este estudio queda claro que en esas escuelas existen derechos diferenciales de participación según la extracción social de los alumnos.

En el CIDE, de Santiago de Chile, un equipo formado por Johanna Filp, Cecilia Cardemil y Viola Espínola llevó a cabo un estudio más complejo: en él se estudiaba no sólo el modo en que el profesor controlaba a su clase sino también de qué manera distribuía su tiempo entre el trabajo de controlar a los niños y el de educarlos (7). Aunque la muestra fue menor que en el caso de la Dra. Pedro de Lisboa, los resultados fueron similares, con la diferencia de que aquí se destaca la importancia decisiva que tiene la cantidad de tiempo que toma el control de la comunicación y el poco tiempo que se deja a la instrucción propiamente tal. La escuela actúa aquí menos como una escuela que como una prisión.

La economía del discurso pedagógico.

Quiero examinar finalmente, lo que podría llamarse la economía del discurso pedagógico y sus supuestos de clase. La economía de toda comunicación está dada por la velocidad con que fluye la información. En la escuela, la velocidad del flujo de información es la velocidad de la adquisición esperada. Esto es, qué cantidad de conocimientos se espera que un niño adquiera en un período determinado de tiempo. Llamaremos "ritmo" a la velocidad de adquisición esperada; la regla del ritmo es fundamental. ¿Por qué el "ritmo" es la economía de la comunicación? Porque regula el aspecto temporal de la comunicación.

(7) J. Filp, C. Cardemil, V. Espínola. Disciplina. Control Social y Cambio: Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular básica. CIDE, Documento de Trabajo N° 14, Santiago, 1987.



Voy a postular que, para que el currículum académico sea efectivamente adquirido por el alumno, es preciso que haya dos lugares de adquisición, la escuela y el hogar. Así pues, los currículum no pueden adquirirse en su totalidad exclusivamente por el tiempo pasado en la escuela. Y esto es así porque el ritmo de adquisición es tal que el tiempo pasado en la escuela debe suplementarse con un tiempo pedagógico oficial en el hogar, y el hogar debe suministrar un contexto pedagógico y ejercer un control sobre el alumno para que permanezca dentro de ese contexto. Esto es, debe existir una disciplina pedagógica oficial en el hogar. En tal caso, ¿cómo se reproduce la escuela dentro del hogar? A medida que van creciendo, los niños deben hacer cada vez más tareas en casa, de este modo, recae sobre la familia la tarea de velar porque el niño tenga *tiempo* en la casa para hacer sus deberes; la familia debe asimismo tener control efectivo sobre las actividades de los niños de la misma edad que el alumno. El trabajo que el niño debe realizar en la casa es, obviamente, sus deberes, las tareas. La base de las tareas, lo que las hace posibles, es, normalmente, un libro de texto. Pero este libro de texto necesita un contexto, un contexto pedagógico oficial en el hogar. Y este contexto es el espacio, un espacio silencioso que no se consigue en las casas pobres. Tampoco pueden disponer de ese tiempo los niños, puesto que con frecuencia el tiempo debe destinarse a un trabajo remunerado, la práctica curricular de la calle. En estas condiciones, no puede constituirse realmente un segundo lugar de adquisición del conocimiento con un contexto y un respaldo pedagógico oficiales: así pues, en ausencia de esta última condición, no habrá un

segundo sitio de adquisición, especialmente cuando el niño se va haciendo más grande. El fracaso escolar y la repetición se transforman en las expectativas más probables.

Sin embargo, unas reglas de ritmo demasiado intensas pueden tener un efecto más fundamental al afectar las reglas socio-lingüísticas profundas de la competencia comunicativa de la sala de clases. Con un ritmo muy intenso el tiempo se hace escaso y esto regula los ejemplos, las ilustraciones y los relatos que facilitan la adquisición; determina qué preguntas pueden plantearse y en qué cantidad; determina qué puede considerarse o no como una explicación, tanto en su extensión como en su forma. Además, un ritmo intenso tiende a reducir las intervenciones orales del alumno y a privilegiar, por el contrario, la charla del profesor, y esto es algo que los estudiantes llegan a considerar preferible dado que el tiempo es escaso para el mensaje pedagógico oficial. Así, queda afectada la propia estructura profunda de la comunicación pedagógica. El ritmo crea, por así decir, el ritmo de la comunicación, y los ritmos de la comunicación tienen diferentes modalidades. El ritmo del relato es distinto del ritmo del análisis. El análisis que es entregado a un ritmo demasiado intenso crea un principio de comunicación muy diferente, en su estructura interna, del principio de comunicación que los niños emplean en su vida diaria. La modalidad dominante de la comunicación humana no es el análisis sino el relato; estamos siempre contándoles cuentos a los otros. Esto es claramente cierto en el caso de las familias, pero algunas familias no sólo elaboran un contexto pedagógico oficial sino que socializan a sus niños en una comunicación pedagógica oficial y la estructura interna generada por las reglas de ritmo de ésta, una estructura interna que tiende más al análisis que al relato, hacia competencias comunicativas no lineales más que a competencias comunicativas de tipo lineal. De este modo, la regla del ritmo afecta no sólo la estructura interna de la comunicación sino que regula asimismo la lógica interna de la comunicación. La regla del ritmo intenso propia del curriculum académico hace necesaria la constitución de dos lugares de adquisición. Crea una particular forma o modalidad de comunicación que no privilegia la narrativa propia de la vida diaria. Dentro de esta estructura, los niños provenientes de la clase marginal se ven afectados por una doble desventaja. Carecen de un segundo lugar de adquisición, y su orientación respecto del lenguaje, que es primordialmente narrativa, no es privilegiada, ni en la forma *ni* en el contenido, por la comunicación pedagógica de

la escuela. De ese modo, la regla del ritmo de la transmisión opera selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela -- y *este* es un principio de selección de clase. Atenuar la regla del ritmo implicaría introducir cambios en la asignación del capital *tanto* cultural como económico invertido en la escuela. Cambio en el capital cultural, porque una regla de ritmo atenuada determina una práctica y una comunicación escolares diferentes, y esto exigirá a su vez una transformación fundamental en la formación de los profesores. Incremento en el capital económico, porque la transmisión de la *misma* información tendrá un costo más elevado. Pero es probable que de ese modo se reduzcan tanto los costos provocados por la repetición de curso como el costo social que significa la alienación de la juventud de la clase marginal. La transmisión del código pedagógico de la escuela es, por el momento, barata, porque está subvencionada por las familias de clase media y pagada gracias a la alienación y el fracaso de los niños de la clase marginal.

Ahora bien, si consideramos los derechos al crecimiento, a la inclusión y a la participación que consideramos como índices y condiciones de la democracia en la educación, parece claro que las escuelas distribuyen tales derechos en forma desigual y que garantizan, inconcientemente, que la distribución efectiva de los derechos imperante fuera de la escuela se reproduzca en su interior.

Quiero concluir esta exposición planteando algunas preguntas de muy distinta índole. Suele suponerse que los problemas de la democracia y la educación se muestran en sus formas más flagrantemente patológicas en las sociedades capitalistas de Occidente y en aquellas sociedades que han sido puestas en una relación de dependencia respecto de aquellas. Ahora bien, aunque hasta cierto punto es efectivamente así, también es cierto que los sistemas educacionales estatales modernos son, en lo más profundo, mucho más fundamentalmente similares que distintos, *cualesquiera sean las diferencias en cuanto a ideología y a práctica política que separen a las sociedades modernas*. Y todos estos sistemas educacionales reproducen las divisiones de clase exteriores a ellos, aunque quizá en grados diferentes. Esto plantea una cuestión básica: ¿es acaso la desigualdad (esto es, la mala distribución de los derechos descritos en este artículo) intrínseca a la educación misma o *intrínseca* a la relación entre *educación* y *producción* de todas las sociedades modernas?

Para responder esta pregunta, quiero explorar a continuación el siguiente esquema.

dispositivo pedagógico	
<u>competencias comunes</u>	<u>performances especializados</u>
similitud	diferencia
división simple	división compleja
del	del
trabajo	trabajo
solidaridad	solidaridad
mecánica	orgánica

Para los propósitos de este artículo, definiré aquí al dispositivo pedagógico como un conjunto de reglas y prácticas para la formación y transformación de la cultura. Los sistemas educacionales y las familias son, claramente, dispositivos pedagógicos fundamentales. Quiero señalar que este dispositivo tiene solamente dos out-put posibles, y que estos se oponen esencialmente entre sí, aun cuando tales out-put puedan relacionarse con la edad cronológica del alumno o incluso, dentro de algunos sistemas educacionales, con el status del alumno. Estos out-put pueden ser, o bien competencias comunes o bien performances especializadas.

Las competencias comunes.

La antropología social es una disciplina que arroja grandes luces acerca de los principios de diferencia imperantes dentro de las culturas y entre ellas, en sus prácticas, sus cosmologías. Una cosa me ha impresionado de la lectura de los informes y análisis acerca de las sociedades que desconocen la escritura, que están segmentadas y que tienen una división simple del trabajo. En estas sociedades funciona un particular dispositivo pedagógico que opera a menudo, pero no necesariamente, según las normas de la socialización por grupos de edad. Después de un determinado período dentro del grupo de la misma edad, los muchachos salen del grupo mediante un proceso regulado por rituales de transición que sirven como ritos de iniciación hacia un nuevo status de edad, la edad adulta. Ahora bien, nunca me he topado en esos informes, con referencias a sujetos que hubieran fracasado en los ritos. Por otro lado, es verdad que de vez en cuando algún iniciado de

Papúa Nueva Guinea por ejemplo, muere en el proceso, pero el fracaso no es un mecanismo intrínseco de este dispositivo. ¿Qué es, entonces, intrínseco al dispositivo? En mi opinión, lo intrínseco de este dispositivo pedagógico no es la creación de diferencias individuales especializadas sino, por el contrario, la creación de competencias *comunes*. El dispositivo mismo está diseñado de manera no de promover la diferencia individual sino más bien para asegurar que todos adquieran un rango de competencias culturales similares. Es como si el dispositivo pedagógico se ocupara de asegurar que todos tengan las mismas competencias o prácticas, en vez de promover explícitamente, como parte de sus reglas, un mayor desarrollo de *performances* especializados en unos más que en otros. Esto no quiere decir que no haya algunos sujetos que no sean en realidad más eficaces en actividades basadas en las competencias comunes, sino sólo que el dispositivo no está explícitamente interesado en ese resultado. Ahora bien: si lo que el dispositivo produce son competencias comunes, las relaciones sociales creadas por este dispositivo son relaciones de *similitud*. Relaciones de similitud, en las que los rangos de competencias comunes son relaciones que presentan niveles relativamente bajos de especialización. Niveles bajos de especialización corresponden a una división simple del trabajo, y esa división celebra, da origen, a la solidaridad mecánica de que habla Durkheim. En este caso, lo central de las clasificaciones de la sociedad reside no en el contexto del trabajo sino en el contexto del parentesco. Por eso en estas sociedades los sistemas de parentesco son el lugar decisivo del control social. La división del trabajo es simple pero la división social del trabajo de control simbólico es relativamente más compleja dentro de la interdependencia de las funciones sociales especializadas.

Performances especializadas

A las competencias comunes se opone el otro resultado posible del dispositivo pedagógico, a saber, las *performances* especializadas. En este caso, el dispositivo está explícitamente orientado a establecer o a producir diferencias de especialización entre los individuos, esto es, diferencias en sus *performances*, en sus prácticas. Este resultado produce inevitablemente graduaciones no sólo *entre* las especializaciones sino *dentro* de ellas. Este dispositivo no está diseñado para producir relaciones sociales de *similitud* sino de *diferencia*. A lo largo de la historia europea se produjo una separación (en realidad una muy definida clasificación) entre el dispositivo

pedagógico encargado de impartir la práctica intelectual y el dispositivo encargado de impartir la práctica manual. Esta última se reprodujo de modo informal a través de la familia y de los sistemas artesanales, mientras la primera se reprodujo en las escuelas monásticas y la universidad medieval. En Europa, la práctica manual no formó jamás parte del dispositivo encargado de reproducir la práctica intelectual. Ahora bien, las performances especializadas crean *diferencias* y no *similitudes* y se orientan hacia una división compleja del trabajo, hacia las solidaridades orgánicas y sus diversas modalidades. Las relaciones sociales características de la solidaridad orgánica pueden adoptar diversas formas. El problema que se plantea aquí es el siguiente: una vez que adoptamos o que nos situamos dentro de una división compleja del trabajo ¿es necesariamente cierto que esta división provoca inevitablemente diversas desigualdades que surgen de la estratificación creada por las distribuciones del conocimiento y los sistemas de especializaciones ocupacionales que le son propias? En mi opinión, sólo una sociedad ha intentado rechazar conscientemente este resultado pedagógico y ello incluso de manera imperfecta, principalmente en la universidad y durante un breve período. Durante el período de la revolución cultural de 1966-1967, China trató de desclasificar el sistema educacional y de transformar el producto del dispositivo educacional en su intento de integrar la práctica manual y la intelectual, de hacer surgir la educación y la producción de un mismo principio, y de integrar así el aprendizaje, la enseñanza y el trabajo, para formar así la nueva conciencia ideológica necesaria para una "verdadera" solidaridad comunista. Si bien este dispositivo pedagógico orientado a la formación de competencias comunes e integradas puede crear la nueva solidaridad mecánica, no puede crear, sin embargo, una división compleja del trabajo, sino solo una división relativamente simple. La división simple del trabajo no puede constituirse en la base necesaria del desarrollo tecnológico y de un elevado nivel de consumo diferenciado. Una vez que estos elementos se han transformado en la meta de las sociedades, parecería, al menos empíricamente hasta ahora, que todos los sistemas educacionales han adoptado una asombrosa uniformidad, tanto en lo que se refiere a sus disposiciones internas como a las consecuencias referentes a la estratificación externa.

Sea como fuere, es preciso distinguir, sin embargo, aquellas sociedades en las que impera tanto un *acceso* diferencial a la educación (hasta el nivel secundario) como una *adquisición*

diferencial, de aquellas otras sociedades en las que el acceso está garantizado legalmente pero en las que existe de todos modos una adquisición diferencial fundada en la clase social, la raza o el sexo. Esta distinción separa, a grandes rasgos, algunas sociedades en desarrollo de las sociedades industriales avanzadas. Así por ejemplo, en América Latina impera en general tanto un acceso diferencial como una adquisición diferencial hasta el nivel secundario, nivel en el que predominan los niños de las clases dominantes. Es patente que aquí se ha violado el derecho a ser incluido y, como consecuencia de ello, se han violado también los derechos al crecimiento y a la participación. La adquisición diferencial proveniente de la clase social, de la raza y del sexo está vinculada a los problemas más amplios de la distribución del capital cultural y económico, por un lado, y por otro, tal como hemos visto, a los problemas de los supuestos jerárquicos que operan en la transmisión pedagógica y la práctica organizacional de la escuela. No existe justificación democrática, dentro de los sistemas educativos interesados en el desarrollo de las performances especializadas, para la *magnitud* que alcanza la mala distribución del acceso y de la adquisición, independientemente de las presiones estructurales fundamentales en dirección a la mala distribución. La atenuación de estas presiones estructurales puede implicar un cambio cualitativo en la formación de la cultura y de su base material.

Para terminar, no deja de ser interesante que en la actualidad en el Reino Unido y en los Estados Unidos el interés se centra no en los derechos y la igualdad en la educación sino en la obligación de dar cuenta (8), la eficiencia y la medición. Es razonable preguntarse ¿obligación de dar cuenta ante quién, eficiencia para qué y medición en interés de quién? El dar cuenta, la eficiencia y la medición, harán muy poco por la promoción de una educación democrática, pero harán mucho por colocar a las escuelas dentro de la economía de mercado y de su base ideológica.

(8) El vocablo inglés aquí es accountability: término clave en la política anglosajona que alude al principio de que los cuerpos representativos y la administración estatal en general han de dar cuenta de sus actos al público. El discurso neoliberal acusa al estado de bienestar de no favorecer la accountability de sus instituciones, cosa que sí harían, en cambio, los mecanismos del mercado. (N. del E.).

GLOSARIO (1).

Agentes de control simbólico

Agentes de clase media que dominan las decisiones referidas a los significados, contextos y posibilidades de los recursos discursivos (códigos de la educación), especializándose en formas de comunicación que puedan ser aplicadas a los propios principios de comunicación y/o a las relaciones sociales, prácticas y disposiciones; su conciencia es fundamentalmente constituida por las relaciones sociales de educación y débilmente regulada por las relaciones sociales de producción. Estos agentes, que pueden funcionar en el campo de la producción o en el campo del control simbólico, poseen, por razones históricas, un monopolio sobre el espacio de autonomía relativa de la educación.

Aparato pedagógico

Un campo se transforma en aparato cuando los agentes dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. El aparato pedagógico, al establecer una ligazón entre el poder, el conocimiento y la conciencia, funciona como un regulador simbólico para el posicionamiento de la conciencia y para la especialización de los sujetos, provee la gramática interna del control simbólico.

Autonomía relativa de la educación

Relación de simultánea independencia y dependencia de la educación en relación a la producción, en que una clasificación fuerte entre estas categorías crea condiciones para

(1) Extractado con algunas modificaciones, de A.M. Domingos, H. Berrudas, I.P. Neves, A teoria de Bernstein em sociologia da educaçao. Fundacao Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986. Se reproduce con la debida autorización. (N. del E.).

que los principios, contextos y posibilidades de la educación, no estén integrados a los principios, contextos y posibilidades de la producción, pero en que, al mismo tiempo, las relaciones económicas y de clase de la producción están a la base de la educación. La autonomía de la educación se refiere también al grado de recontextualización de los principios dominantes del Estado en la constitución del discurso pedagógico.

Campo

Conjunto de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder (económico, político, cultural), que funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde las diferentes competencias adquieren su precio (Bourdieu).

Campo del control simbólico

Campo cuyas agencias e ideologías regulan los medios y los contextos de la reproducción cultural y legitiman sus posibilidades, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principios de comunicación); aunque no produzca las relaciones de clase, contribuye a su reproducción.

Campo intelectual

Campo creado por el contexto primario o de producción discursiva, esto es, por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educacional y sus prácticas. Sus textos son, en el presente, sólo parcialmente dependientes de la circulación de fondos privados y públicos asignados a grupos de investigación.

Campo de la producción

Campo cuyas agencias e ideologías regulan los medios contextos y posibilidades de los recursos físicos y cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales internas; produce y reproduce las relaciones de clase de una sociedad.

Campo de recontextualización

Campo estructurado por el contexto de recontextualización, cuyas posiciones, agentes y prácticas están centrados en los movimientos de textos/prácticas del contexto primario de

producción discursiva a un contexto secundario de reproducción discursiva. La función de las diferentes posiciones, agentes y prácticas de este campo es regular la circulación de textos entre los contextos primario y secundario.

Campo de reproducción discursiva

Campo estructurado por el contexto secundario o de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico.

Clase social

Principio cultural dominante, creado y mantenido por el campo de la producción; principio de los principios de las clasificaciones físicas, sociales y simbólicas constitutivas de un orden.

Clase dominada

Grupo o grupos sociales que está (n) subordinado(s) a los códigos dominantes de la producción y del discurso. Su conciencia es fundamentalmente constituida por las relaciones sociales de producción y débilmente regulada por las relaciones sociales de la educación.

Clase dominante

Grupo social que domina las decisiones que controlan los medios, contextos y posibilidades de la producción y distribución de los recursos físicos (códigos de producción). Su conciencia es fundamentalmente constituida por las relaciones sociales de producción y débilmente regulada por las relaciones sociales de la educación.

Clase media (tradicional)

Fracción de clase media que surgió de la complejización de la división social del trabajo económico y que realiza la solidaridad orgánica individualizada; legitima el control posicional.

Clase media (nueva)

Fracción de clase media surgida de la complejización de la división del trabajo simbólico y que realiza la solidaridad

orgánica personalizada; institucionaliza nuevas formas de control social, o control interpersonal.

Clasificación

Límites o aislamientos entre categorías (agencias, agentes, recursos, discursos), creados, mantenidos, y reproducidos por el principio de la distribución del poder de la división social del trabajo; principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división del trabajo dada.

Código

Principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores. Al pasar del nivel micro, interaccional, al nivel macro, institucional, los significados se transforman en prácticas discursivas, la realización en prácticas de transmisión, y los contextos en prácticas organizacionales.

Código colector

Código de conocimiento que traduce un principio de clasificación fuerte; sus sub-tipos varían de acuerdo a la fuerza relativa de sus clasificaciones y enmarcamientos.

Código de conocimiento educacional

Principio que modela tres sistemas de mensajes (currículum, pedagogía y evaluación) y que es traducido por la relación entre las fuerzas de las clasificaciones y enmarcamientos.

Código elaborado

Código que se caracteriza por un orden de significación universalista, cuyos principios y operaciones son hechos explícitos y que, estando desligado del contexto, da al hablante una posibilidad de distanciamiento y, por tanto, de reflexividad; los hablantes de un código elaborado tienden a estar concientes de las diferencias individuales y a tener roles menos formalizados.

Código de integración

Código de conocimiento que traduce un principio de clasificación débil; sus sub-tipos varían de acuerdo a la fuerza relativa de los enmarcamientos.

Código restringido

Código que se caracteriza por un orden de significación particularista, en el que los principios y operaciones son mantenidos implícitos dado que las significaciones estrechamente ligadas al contexto no requieren de mucha verbalización; los hablantes de un código restringido tienden a tener roles comunitarios y no son muy concientes de las diferencias individuales.

Código sociolingüístico

Código que indica la forma de relación social en que ocurre el habla, regulando la naturaleza de las interacciones del hablar y generando un cuadro de referencia para el hablante; principio regulador que controla la forma de realización lingüística en los diferentes contextos de socialización.

Competencia lingüística

Conocimiento latente de una lengua que posee un hablante, permitiéndole generar un habla completamente original y gramaticalmente correcta y, en teoría, generar un número infinito de frases en esa lengua (Chomsky).

Contexto primario o de producción discursiva

Contexto en el cual un texto es desarrollado y posicionado por un proceso de contextualización primaria, en que nuevas ideas son selectivamente creadas, modificadas o transformadas y los discursos especializados son desarrollados y alterados. En la educación formal es el contexto que crea el campo intelectual del sistema educacional.

Contexto de recontextualización

Contexto en el cual un texto sufre un cambio, siendo sacado de un contexto y reubicado en otro, modificando su relación con otros textos, prácticas y posiciones; el texto es modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración, reposicionado y reenfocado. Este contexto estructura los campos de recontextualización.

Contexto secundario de reproducción discursiva

Contexto en que es hecha la reproducción selectiva del dis-

curso educacional y que engloba agencias, posiciones y prácticas de varios niveles (pre-primario, primario, secundario, terciario); hay interrelaciones entre estos niveles y posibilidades de especialización de agencias dentro de cada nivel. Este contexto crea el campo de reproducción discursiva.

Control imperativo

Modo de control en que el rango de alternativas abiertas al regulado es reducido; realizado verbalmente a través de un código restringido de elevada predecibilidad léxica, o extraverbalmente a través de la coacción física.

Control personalizado

Modo de control que permite una vasta gama de alternativas, siendo las reglas de conducta adquiridas por el regulado; realizado por apelaciones al regulado en tanto individuo, que toman en cuenta los componentes interpersonales e intrapersonales de la relación social y que utilizan una variante lingüística específica de un código elaborado o restringido, diferenciando verbalmente áreas de experiencia individual.

Control posicional

Modo de control en que hay una cierta gama de alternativas abiertas al regulado, las que son suministradas como reglas de conducta; es realizado a través de apelaciones que tienen como referencia del comportamiento normas inherentes a un estatuto particular o universal, pero siempre común a un grupo al que el regulado pertenece. Utilizan una variante lingüística específica de un código restringido o elaborado.

Control simbólico

Reglas, prácticas y agencias que regulan por medios simbólicos (principios de comunicación) la creación, distribución, reproducción y cambio legítimos de conciencia, a través de los cuales son legitimadas y mantenidas una distribución de poder dada y la categoría cultural dominante.

Control social

Medio por el cual el comportamiento social es condicionado y restringido en un grupo o sociedad de manera que ese

grupo o sociedad se mantenga. Para Bernstein, el lenguaje es un importante agente de control social.

Criterios

Criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos y específicos, sabiendo el adquirente exactamente como tendrá que ser su producto, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos, y en este caso el adquirente aparenta estar generando sus propios criterios.

Curriculum

Sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido.

Curriculum colector

Curriculum en que los contenidos son claramente diferenciados y aislados unos de otros, la teoría pedagógica subyacente es didáctica y los criterios de evaluación son independientes; tiende a promover una enseñanza en profundidad.

Curriculum de integración

Curriculum en que los contenidos no están claramente separados unos de otros, sino subordinados a una idea central que los une en un todo más amplio; la teoría pedagógica subyacente tiende a ser auto-reguladora y los criterios de evaluación son comunes; promueve una enseñanza en extensión.

Discurso

Categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas; recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción, y producto de relaciones sociales (prácticas) intrínsecas a esas categorías.

Discurso instruccional

Discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable a la adquisición de

competencias especializadas, regulando sus aspectos internos y relacionales.

Discurso pedagógico

Discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (transmisores/ adquirientes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural; conjunto de reglas para la inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo, con dominancia de este último.

Discurso pedagógico local

Conjunto de reglas que regula la producción y la reproducción de textos a nivel de la recontextualización primaria, particularmente en la familia y en el grupo de pares. En las relaciones de posicionamiento entre el discurso pedagógico local y el discurso pedagógico oficial pueden darse oposiciones y resistencias o correspondencias y apoyos; más aún, dependencias o independencias.

Discurso pedagógico oficial

Conjunto de reglas oficiales que regula la producción, distribución, reproducción, interrelaciones y cambio de los textos pedagógicos legítimos al nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento entre el discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico local, pueden existir oposiciones y resistencias o correspondencias y apoyos; más aún, dependencias o independencias.

Discurso regulativo

Conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirientes, competencias y contextos; a un nivel de abstracción mayor, suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad.

Enmarcamiento

Límites o aislamientos entre prácticas comunicativas de las relaciones sociales creadas, mantenidas y reproducidas por los principios del control social; principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías.

Escuela abierta

Escuela en que el orden simbólico celebra la mezcla o diversidad de categorías, el principio de integración social es la solidaridad orgánica, la estructura es diferenciada, los límites porosos, y la estructura de autoridad debilitada; promueve la educación en extensión.

Escuela cerrada

Escuela en que el orden simbólico celebra la pureza de categorías, el principio de integración social es la solidaridad mecánica, la estructura es estratificada, los límites son nítidos y el sistema de autoridad fuerte; promueve la educación en profundidad.

Especificidad contextual

Especificidad en la comunicación originada por diferentes contextos. El grado de especificidad contextual de la comunicación puede ser medido sólo en términos de diferencias a través de una gama de contextos, suponiendo que haya una estructura subyacente que modela esas diferencias.

Familia personalizada

Familia en que la mantención de los límites entre sus miembros es débil y cuya comunicación es fundamentalmente regulada por una forma de control personal; las diferencias individuales son más importantes que los roles sociales.

Familia posicional

Familia en que la mantención de los límites entre sus miembros es fuerte y cuya comunicación es fundamentalmente regulada por una forma de control posicional; los roles sociales son más importantes que las diferencias individuales, habiendo una definición clara del status (edad, sexo) de sus miembros.

Gramática del discurso pedagógico

Conjunto de reglas de distribución, recontextualización y evaluación provistas por el aparato pedagógico.

Habitus

Estructura durable, producto interiorizado de los principios de un arbitrario cultural, capaz de perpetuarse después de haber cesado la acción pedagógica y, por eso, de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario cultural que fue interiorizado. El trabajo pedagógico de inculcación debe ser lo suficientemente prolongado como para producir un *habitus* (Bourdieu).

Mensaje

Realización de una voz; un mensaje es el conjunto de prácticas de cada una de las categorías creadas por la división social del trabajo. Es el principio del enmarcamiento el que define el grado de especificidad del mensaje; los límites de éste son establecidos por la voz. En cualquier práctica pedagógica, el mensaje fundamental es un conjunto de reglas para la comunicación legítima.

Modalidad de código

Variación de un código restringido o elaborado, dada por una determinada regla de clasificación y enmarcamiento, cuyos valores pueden variar independientemente. Las modalidades de código son esencialmente variaciones en los medios y en el foco del control simbólico sobre la base de una distribución del poder dada.

Orden expresivo

Complejo de comportamientos y actividades referidos a la conducta, el carácter y los modales, que tiende a constituir la escuela en una colectividad moral distinta y que es legitimado por nociones de comportamiento aceptable fuera de la escuela. El concepto de orden expresivo fue posteriormente desarrollado, dando lugar al concepto de *discurso regulativo*.

Orden instrumental

Complejo de comportamientos y de actividades relacionado con la adquisición de competencias específicas y que, teniendo una función potencialmente divisora, genera clivajes entre profesores y entre alumnos. El concepto de orden instrumental fue posteriormente desarrollado, dando lugar al concepto de *discurso instruccional*.

Rol social

Patrón de comportamiento que se espera de una persona que ocupa un status particular; actividad de codificación compleja, que controla la creación y la organización de significaciones específicas y las condiciones para su transmisión y recepción. Los roles son producto del proceso de socialización, a través del cual es interiorizado algo que es exterior al individuo.

Pedagogía

Sistema de mensajes que constituye el medio de definición de aquello que cuenta como una manera válida de transmitir el conocimiento.

Pedagogía invisible

Pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de invisibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples y difusos, como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos débiles.

Pedagogía visible

Pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes.

Practica pedagógica local

Conjunto de reglas que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos locales, particularmente en la familia y en el grupo de pares. En las relaciones de posicionamiento entre una práctica pedagógica local y la práctica pedagógica oficial pueden existir, oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos, e incluso dependencias e independencias.

Practica pedagógica oficial

Conjunto de reglas oficiales que regulan las relaciones so-

ciales de transmisión y adquisición de textos pedagógicos legítimos, al nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento entre la práctica pedagógica oficial y la práctica pedagógica local pueden existir oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos, e incluso dependencias e independencias.

Realización lingüística

Producción efectiva de un acto de palabra o de un enunciado que es la expresión de una competencia lingüística dada. El conjunto de relaciones sociales en que los hablantes están inmersos, al actuar selectivamente sobre sus opciones en relación a los recursos lingüísticos comunes, regula sus realizaciones lingüísticas; diferentes contextos pueden evocar diferentes realizaciones lingüísticas.

Recursos discursivos

Recursos que son intrínsecos a la producción de principios de comunicación directamente relacionados con la regulación de las relaciones sociales, las prácticas y disposiciones.

Reglas de evaluación

Reglas que al regular la práctica pedagógica en el contexto de reproducción del discurso, producen una especialización del tiempo, el texto, el espacio y sus interrelaciones, y posicionan diferencialmente a los adquirentes en relación al discurso y la práctica pedagógica legítima.

Reglas discursivas

Reglas relacionadas con la producción y desarrollo del discurso. Reglas básicas que, regulando las relaciones sociales, la transmisión, la adquisición y la evaluación del conocimiento específico, dicen relación con la forma de control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, esto es, el principio de enmarcamiento de la selección, secuencia, ritmo, y los criterios de evaluación.

Reglas de distribución

Reglas que, marcando y especializando el conocimiento para grupos sociales diferentes, crean una diferente especialización de la conciencia y regulan la relación entre poder, conocimien-

puede transmitir *qué*, a *quién* y *bajo qué condiciones*, estableciendo los límites externos e internos del discurso pedagógico.

Reglas de jerarquía

Reglas básicas que, regulando las relaciones de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico, dicen relación con las formas de las relaciones de poder entre transmisores y adquirentes, esto es, con el principio de clasificación entre las categorías involucradas en el proceso de transmisión-adquisición. Cuando son explícitas, las relaciones de poder son claras; cuando son implícitas las relaciones de poder permanecen enmascaradas, teniendo el adquirente aparentemente mayor control sobre sus movimientos, actividades y comunicación.

Reglas de recontextualización

Reglas que regulan la constitución de un discurso pedagógico en el contexto de recontextualización, transformando un discurso de orden en uno de competencia y un discurso de competencia en un discurso de orden, siguiendo la ordenación subyacente los principios generales dominantes de la sociedad.

Reglas de ritmo

Reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia; a un ritmo fuerte corresponde generalmente una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas, mientras que a un ritmo laxo corresponde una transmisión regulada, generalmente, por reglas de secuencia implícitas.

Reglas de secuencia

Reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de la transmisión, regulando la realización de un currículum, un programa, un sistema de evaluación. Cuando son explícitas, los currícula y los programas son claramente definidos, las categorías de sexo y edad son bien marcantes y el concepto de progreso es explícito; cuando las reglas de secuencia son implícitas, los currícula y los programas son menos claramente definidos, las

categorías de sexo y edad menos marcantes y el concepto de progreso es implícito, siendo conocido sólo por el transmisor.

Relaciones de clase

Relaciones recurrentes de desigualdad en la distribución del poder entre grupos, que se realizan en la distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo.

Relaciones sistémicas de la educación

Relaciones externas al sistema educacional referidas a las relaciones entre los productos/salidas de la educación y su potencial para la realización de recursos físicos y discursivos en otros contextos.

Significados particularistas

Significados claramente ligados a un contexto dado, a una relación y a una estructura social local. Cuando el orden del significado es particularista, los principios y las operaciones están relativamente implícitos en la verbalización lingüística.

Significados universalistas

Significados desligados del contexto que traducen una relación y una estructura social general. Cuando el orden del significado es universalista, los principios y las operaciones son hechos explícitos en la verbalización lingüística.

Sistema de roles sociales

Relaciones de roles generadas en el proceso de socialización. En un sistema abierto, el socializado dispone de un amplio abanico de alternativas para la realización verbal de sus significados; en un sistema cerrado, las alternativas a disposición del socializado para la realización verbal de sus significados son restringidas.

Socialización

Proceso por el cual un individuo adquiere una identidad cultural específica y responde en función de tal identidad. Al aprender, en interacción con los otros, las actitudes del grupo social y al adoptar el comportamiento aprobado por éste, el individuo se torna miembro de ese grupo social.

Solidaridad mecánica

Forma de solidaridad social en que las partes individuales se mantienen unidas en un sistema total por la similitud de función, pero en que los miembros no son necesariamente interdependientes (Durkheim).

Solidaridad orgánica

Forma de solidaridad social en que las partes individuales, con funciones diferentes, se mantienen unidas en un sistema total por la interdependencia de esas funciones (Durkheim).

Solidaridad orgánica individualizada

Forma de solidaridad orgánica referente a *individuos* en relaciones de clase privatizadas, que se basa en la posesión/control de recursos físicos especializados y que resulta de la complejidad de la división del trabajo económico. Inherente a esta forma de solidaridad es el control posicional.

Solidaridad orgánica personalizada

Forma de solidaridad orgánica referida a *personas* en relaciones de clase privatizadas, que se basa en la posesión/control de formas especializadas de comunicación y que resulta de la complejidad de la división social del trabajo de control simbólico o cultural. El control interpersonal es inherente a esta forma de solidaridad.

Texto pedagógico

Realización distintiva del discurso pedagógico que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido, recontextualización que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones dentro de este. Es un texto producido/reproducido y evaluado en las relaciones de transmisión-adquisición, o a través de ellas, pero siempre para ellas.

Transmisión

Proceso que procura inculcar en las personas (en especial alumnos) cuerpos de conocimiento específicos (en especial conocimiento educacional), capacidades y maneras de percibir y de pensar sobre el mundo.

Variante de lenguaje

Patrón de elecciones lingüísticas que es específico a un contexto particular y que resulta de restricciones contextuales sobre las elecciones gramaticales y lexicales. De acuerdo con la relación de rol social, surgen variantes restringidas o elaboradas de lenguaje.

Voz

Categoría cuya ideología está inserta en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso. Es un principio de clasificación que define el grado de especificidad de las voces, a través de la separación que crea entre categorías. La voz es anunciada, realizada en un mensaje.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Publicaciones de Bernstein.

Aquí no se pretende listar todos los trabajos de Bernstein sino solo los más importantes y de acceso más fácil.

Bernstein ha editado tres volúmenes con una selección de los trabajos publicados entre 1958 y 1977. Los volúmenes 1 y 3 han aparecido en más de una edición. Los detalles son:

- *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul (R.K.P.) Londres, 1971.

Primera edición paper back, revisada, Paladin, St. Albans, 1973. Segunda edición revisada, R.K.P., Londres, 1974.

- *Class, Codes and Control, Volume 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*, R.K.P., Londres, 1973.

- *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission*, R.K.P., Londres, 1975.

Segunda edición, revisada, R.K.P., Londres, 1977.

Los trabajos posteriores a 1977 son:

- 'Codes, modalities and the process of cultural reproduc-

tion - a model', en *Language in Society*, Vol.10, 3 y también en, M.Apple (ed.) *Social and Cultural Reproduction*, R.K.P., Londres, 1981.

Edición revisada (1987), mimeo, Dept. of Sociology of Education, University of London Institute of Education, Londres.

- (Con Mario Díaz) 'Towards a theory of pedagogic discourse', en *Collected Original Resources in Education* (microficha) Vol.8, (3), Oxford, 1984.

- 'On Pedagogic Discourse', en J.Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Greenwood Press, Westport, Conn, 1985.

Edición revisada, mimeo Department of Sociology of Education, University of London Institute of Education, Londres, 1987.

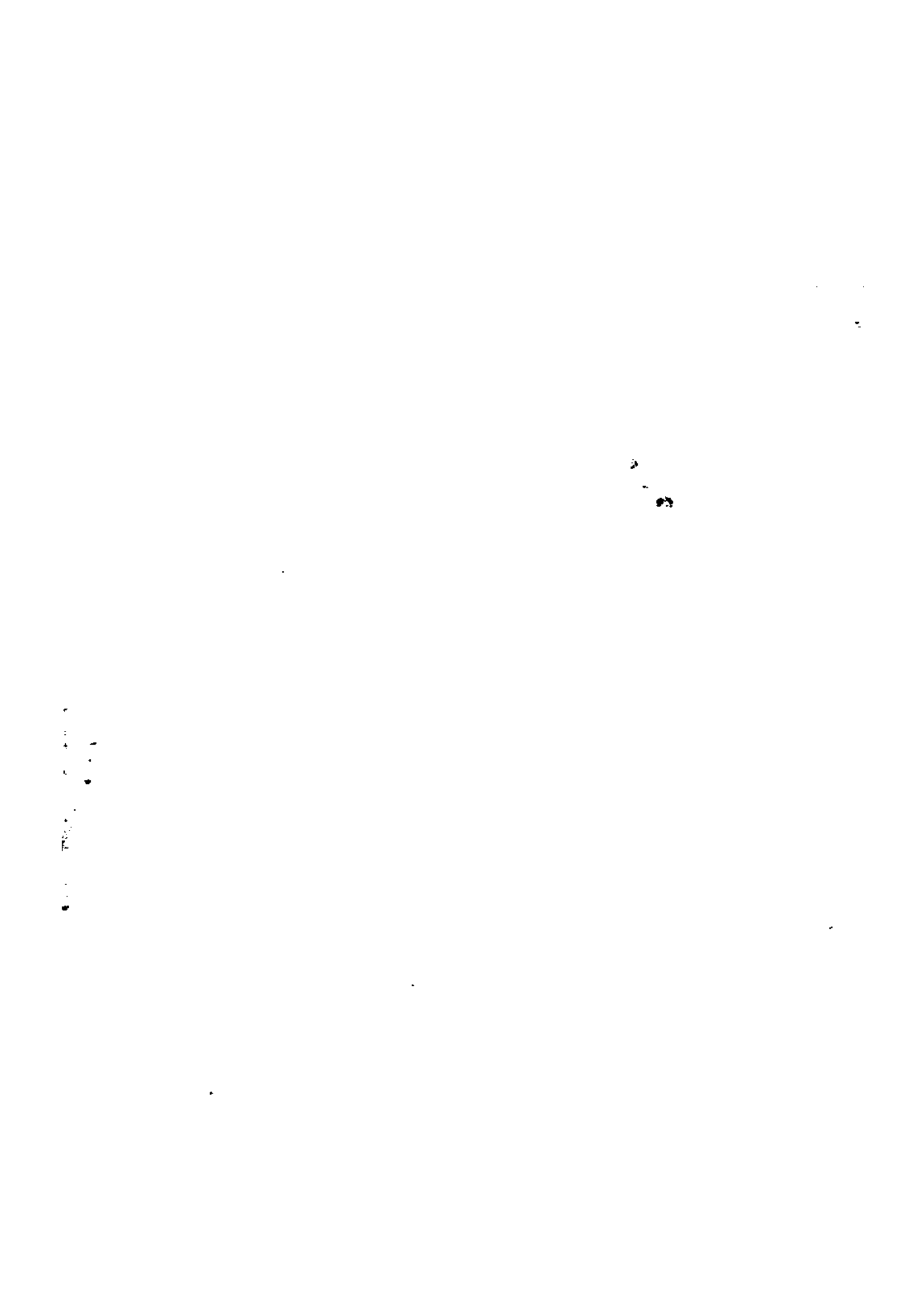
- 'Elaborated and Restricted Codes: An overview 1956-1985', en. U.Ammon, N.Dittmar, K.Mattheier, *Sociolinguistics, an International Handbook of the Science of Language and Society*, Walter de Gruyter, Berlin, 1987.

En Español.

Ninguno de los tres volúmenes mayores (*Class, Codes and Control*) ha sido traducido al español. Algunos de los artículos publicados en tales volúmenes han sido traducidos y publicados en una edición de la *Revista Colombiana de Educación* (Nro.15, 1985) en la que se publican tres trabajos de Bernstein: 'Clases Sociales, Lenguaje y Socialización', 'Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo' y 'Clases y pedagogías: visibles e invisibles', amén de otros materiales y parte del trabajo Bernstein y Díaz, 'Hacia una teoría del discurso pedagógico'.

La Universidad del Valle (Cali, Colombia), también ha traducido el trabajo 'Codes, modalities and the process of...', op.cit., Centro de Traducciones, 1984.

Para un introducción en español a las categorías de Bernstein, ver, Cristián Cox, *Clases y Transmisión Cultural*, Doc. de Trabajo CIDE Nro.6, Edición revisada, septiembre 1987.



El autor

Basil Bernstein es *Karl Mannheim Professor* en Sociología de la Educación y Director de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

La investigación y teorización de Basil Bernstein representa uno de los esfuerzos contemporáneos más importantes en sociología por comprender las relaciones entre poder, significados y conciencia. Su obra ha explorado este tema clásico a través del estudio de la interacción entre lenguaje y relaciones sociales, y de los procesos de producción y reproducción cultural en la escuela.

Poder, Educación y Conciencia reúne un conjunto de conferencias dictadas en Santiago, a fines de los años 1985 y 1986. Junto con ofrecer un análisis sobre el estado actual del campo de las explicaciones sociológicas de la educación, el libro aborda dos temas centrales: la transformación de relaciones de poder en principios de comunicación y las reglas profundas de todo dispositivo pedagógico. En el tratamiento de ambos temas Bernstein despliega el poder explicativo de un esfuerzo caracterizado por integrar lo 'macro' y lo 'micro', los aspectos estructurales e interaccionales de la vida social.

