

Poder, conocimiento y sistemas educacionales: introducción a las categorías de Bernstein.

C. Cox

Introducción

Como testimonio la variedad de ensayos reunidos en esta colección sobre la obra de Basil Bernstein, la pregunta sobre las relaciones entre poder, significado y conciencia, fundadora de su sociología, ha sido abordada a través de objetos y niveles de análisis muy distintos. A lo largo de tres décadas el foco de preocupación ha ido cambiando, del lenguaje en la familia y la comunidad como regulador fundamental de la experiencia; al conocimiento, los rituales y los modos de control en la escuela como reguladores de la transmisión de códigos elaborados y, últimamente, a las relaciones constitutivas del discurso pedagógico a nivel del sistema educacional de una sociedad. Junto a esta variedad temática, la teorización ha evolucionado desde el tratamiento a nivel micro de la

constitución y distribución social de contenidos y códigos simbólicos determinados, a su tratamiento a nivel macro. El objeto del artículo es esta última fase del pensamiento de Bernstein, en la que la preocupación por los códigos del conocimiento escolar y su comunicación a nivel de la escuela ha sido expandida al intento por especificar distinciones sobre la generación política e intelectual de tales códigos y sus transformaciones a nivel de los sistemas nacionales de educación. Esta tercera etapa de una búsqueda caracterizada por la permanencia de sus preguntas de base y su unidad conceptuales, a nuestro juicio reúne las hebras centrales de la obra de Bernstein y constituye la respuesta más acabada hasta ahora al desafío, una y otra vez declarado como crítico, de contar con conceptos y modelos que permitan integrar lo micro y lo macro en los procesos de traducción del poder en categorías de conciencia y de la conciencia en categorías de poder.

En el núcleo de los procesos de traducción mencionados están, en la sociedad contemporánea, las agencias, los

textos y las prácticas constitutivas de los sistemas nacionales de educación. La pregunta por la reproducción cultural que éstas realizan supone responder interrogantes de, al menos, tres niveles diferentes pero interpenetra. Primero, el nivel de generación social de lo que va a ser reproducido; segundo, el nivel de la implementación institucional especializada de la reproducción; tercero, el nivel de las prácticas de transmisión en las agencias del caso. No hay una teoría, de acuerdo a Bernstein, que provea de modelos para tal totalidad. En general, los modelos existentes se especializan por nivel. Las teorías macro de la reproducción cultural se an los enfoques reproductivistas tout court (Bourdieu, Passeron, 1977), de resistencia (Willis, 1977) o críticos (Giroux, 1981) -se concentran en las relaciones de distribución social de la educación, o las *relaciones con* la educación de diferentes grupos de clase, étnicos, regionales, etc., ignorando la organización interna de la educación y careciendo por tanto de una teoría de las comunicaciones pedagógicas (*relaciones dentro* o constitutivas del texto -

en un sentido amplio- que la educación distribuye). Por otro lado, las teorías que se centran en los procesos de transmisión en la sala de clases (investigación sociolingüística e interaccional) o a nivel de la escuela (estudios etnográficos), o del currículum y la pedagogía, no abordan las regulaciones macro, -de distribución- de los textos que la comunicación pedagógica vehiculiza, ni tampoco la lógica interna del dispositivo pedagógico mismo. Bernstein califica el desafío de producir una teoría que supere estas deficiencias como una tarea inmensa, y su propio intento de avanzar en esa situación, como "posibles inicios" (Bernstein, 1987, p. 60).

En la discusión que sigue procuramos mapear tales inicios, centrándonos en el modelo propuesto por Bernstein para responder a las preguntas sobre la génesis social y características internas de la regla de conciencia que la educación intenta inculcar y considerando sólo tangencialmente la teorización sobre las reglas constitutivas e invariantes del dispositivo pedagógico (o el *cómo* de la inculcación referida).

Clases y campos: generación social de principios dominantes:

Bernstein propone conceptualizar las bases sociales de generación de "qué" va a ser reproducido (o variado, o cambiado) por la educación en términos de las relaciones "entre" y "dentro" de clases sociales y campos institucionales, origen estos, a su vez, de unos determinados principios dominantes. Bernstein define *campo* siguiendo a Bourdieu. Según éste, un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones -por ejemplo, dominante, dominada-, estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos. Un campo funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde diferentes competencias reciben su precio. Un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

" En un campo, agentes e instituciones están en

lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la aportación de ganancias específicas que están en juego en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es desde lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren" (P. Bourdieu, 1980, p. 136).

Un análisis de las bases sociales de generación de lo que va a ser reproducido por el sistema escolar, así como de las dinámicas de cambio de aquello que será reproducido, debiera partir por considerar las relaciones entre y dentro de los siguientes campos o sistemas de posiciones que son productos y productores a la vez de determinados principios de reproducción cultural: campo de la producción, campo del control simbólico y campo del estado. Asimismo, debiera considerar cómo princi-

pios de clase atraviesan tales relaciones.

El campo de la producción es constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material. Su especificidad es definida por la naturaleza predominantemente física de sus recursos típicos y, por consiguiente, el carácter de "orientadas hacia objetos" de sus prácticas típicas. El capital económico es la recompensa, apuesta y medio primordial en el conflicto que constituye el campo que confronta las dos clases fundamentales de un orden capitalista; la de los que son propietarios y la clase de los que poseen su trabajo.

El campo del control simbólico es constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción cultural. La especificidad del campo descansa sobre la naturaleza predominantemente simbólica de sus recursos típicos y la orientación "hacia personas" características de sus prácticas. El capital cultural es la recompensa, apuesta y medio

fundamental de los conflictos, o relaciones de fuerza que constituyen el campo. Una división del trabajo del control simbólico produce subcampos.¹ Mínimamente, un subcampo de "modeladores" o agencias y agentes que crean lo que cuenta como desarrollos o cambios de formas simbólicas en las artes, la ciencia y el diseño; un subcampo de agencias y agentes difusores, como los medios de comunicación masivos y especializados; un subcampo de agencias y agentes reparadores, como los servicios sociales y médicos/psiquiátricos; un subcampo de agencias/agentes reguladores, como la Iglesia; finalmente un subcampo de reproducción, constituido por los agentes y agencias del sistema educacional.

El campo del Estado (o de la política) lo constituyen las agencias y agentes que "definen", mantienen, varían y cambian lo que cuesta como el orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza" (B. Bernstein, 1980, p.35). La recompensa en el campo político es la apropiación del monopolio de la intervención legítima en cualquier dimensión o campo del orden social. De acuerdo con esta definición, no

todas las instituciones del Estado en un sentido jurídico-burocrático forman parte de lo que consideramos el campo del Estado (o de la política). Así, el sistema escolar estatal, es una de las agencias fundamentales del campo del control simbólico. De un modo similar, empresas productivas de propiedad estatal pertenecen al campo de la producción, aunque se ubique en el Estado. Podemos complementar la definición inicial afirmando que el campo del Estado (o de la política) es constituido por las agencias y agentes especializados en la movilización de los recursos de autorización, esto es, "capacidades que generan mando sobre las personas" (A. Giddens 1982, p.100). De acuerdo con esto, el campo no es generado solamente por las relaciones entre las instituciones políticas del Estado, sino también por las relaciones entre colectividades, fuera o en el Estado, cuyo foco de acción primordial es la conquista del poder de intervención legítima sobre el orden social como un todo: por ejemplo, los partidos políticos y organizaciones equivalentes. Tanto el campo del Estado como el campo del control simbólico son

"orientados hacia personas". Pero sólo en el campo del Estado las capacidades que constituyen la recompensa o la apuesta del campo están basadas, al final, en el uso actual o potencial de la fuerza.

Relaciones entre campos y dentro de campos en una sociedad de clases, son dominadas por principios de clase. Clase es el principio cultural dominante creado y mantenido por el campo de producción. Esto es, la teoría considera "clase" como el principio de los principios de clasificaciones (divisiones) físicas, sociales y simbólicas constitutivas de un orden. Aunque otras categorías culturales son críticas para la constitución de colectividades, como categorías étnicas de género o religiosas, éstas, hoy en día, "hablan a través de modalidades reguladas por (principios) de clase" (B. Bernstein, 1980).

"Relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación, y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo"

(B. Bernstein, 1977, p. viii).

Volviendo aquí a conceptos de Bourdieu que ayudan a especificar la generación de principios culturales dominantes, sostendremos que las diferencias primarias entre las clases encuentran su principio en el volumen global de capital que define una determinada clase de condiciones de existencia, es decir, el conjunto de recursos y poderes (que pueden existir tanto objetivamente como incorporados) efectivamente utilizables: capital económico, capital cultural y también capital social (antigüedad y extensión de conexiones). Las diferencias secundarias, operantes dentro de cada clase definida por el volumen global de su capital, separan fracciones de clases de acuerdo con la estructura de su capital, vale decir, de acuerdo con " las formas diferentes de la distribución de su capital global entre las especies de capital" (P. Bourdieu, 1979, p. 129). Así, si se consideran simultáneamente principios de clase y campo, se obtiene que los grupos o fracciones de la clase dominante y media basados en el campo de la producción, son más ricos en capital económico que en

capital cultural y sus prácticas se oponen, sistemáticamente, vale decir, en todos los dominios, a las de los grupos o fracciones de clases basadas en el campo del control simbólico, cuya estructura patrimonial exhibe mayor capital cultural que económico.

Lo señalado es suficiente para fundar un principio de análisis de los contextos sociales macro de generación de las categorías culturales básicas que la educación expresará, luego de mediaciones y transformaciones complejas. Tal principio es simple (al menos en su formulación): principios de clase y campo constituyen los elementos necesarios de tal análisis. La premisa de base en este nivel, que puede ser derivada tanto de Bourdieu como de Bernstein, es que las reglas externas de la educación, determinantes del qué de la reproducción cultural, no pueden ser válidamente reducidas a las necesidades de reproducción cultural de los grupos o fracciones dominantes de la clase dominante, vale decir, de los agentes que dominan el campo de la producción. Una fuente de crítica importante en la definición de los rasgos constitutivos de un siste-

ma educacional, son los agentes dominantes del campo del control simbólico.

Tanto Bernstein como Bourdieu argumentan que para estos agentes el capital cultural es constitutivo de su identidad en formas no comparables a otras fracciones de clase: de algún modo la educación constituye directamente los códigos de los grupos basados en el campo del control simbólico e indirectamente los códigos de los grupos basados en el campo de la producción (tanto dominantes como dominados).

En general, la determinación de los límites macro-estructurales de un sistema educativo es el resultado de relaciones de poder entre agentes y agencias del campo de la producción, por un lado, y agentes y agencias del campo del control simbólico, por otro, tal como en un momento dado son mediadas por el Estado. De acuerdo con esta perspectiva diferentes formaciones históricas expresan diferentes relaciones de poder entre los grupos dominantes de los campos mencionados y producen diferentes estructuras de límites constituyentes de un sistema educacional.

Es importante enfatizar que las luchas sobre los límites básicos definitorios de un sistema educativo nacional expresan principios tanto de clase como de campo, esto es, desigualdades y diferencias.

Las relaciones macro de un sistema educacional expresan simultáneamente la lógica de la dominación y los principios culturales opuestos de un campo constituido entorno a la producción y circulación de recursos físicos y un campo fundado en la creación, distribución y reproducción de recursos simbólicos. Un análisis del "qué", o de las relaciones macro del sistema educativo debería poder producir diferencias sistemáticas, tanto en términos de la oposición dominante / dominado como de la oposición producción/control simbólico.

Los "principios dominantes", de acuerdo a la teoría resultan "de las relaciones de poder y los principios de control que determinan los medios, contextos, distribución, posibilidades y relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos" (Bernstein, 1987, p.49). Tales "principios dominantes" de la sociedad determinan reglas básicas

de orden, relación e identidad que empíricamente corresponden a la expresión del partido político dominante o de las relaciones entre los diferentes partidos y grupos de interés tal y como se expresan en el Estado.

Los "principios dominantes" de un orden no constituyen directamente el texto que la educación procurará inculcar. En general, tales principios marcan sus límites externos, mas no definen el *dentro* de tal texto, o sus relaciones constitutivas internas, que resultan de un conjunto complejo de procesos de transformación de discursos que tienen lugar al pasar estos de los contextos de su creación a los de su reproducción. De éstos procesos da cuenta el nivel siguiente del análisis.

Recontextualización

En su trabajo crítico de la obra de Bernstein y Bourdieu, *Process without Systems* (1983) Margareth Archer argumenta que en ambos autores se ignora el sistema educacional en cuanto tal y los procesos de política educacional que median las relaciones entre sistema educativo y sociedad.

Tanto para Bernstein como para Bourdieu los sistemas educativos serían, de acuerdo a esta crítica, instituciones absolutamente penetrables "siempre abiertas y reflejando la estructura social". (M. Archer, 1983, p. 197). La crítica de Archer, publicada antes de la aparición del trabajo *On Pedagogic Discourse* de Bernstein, nos ayuda a ubicar el nuevo nivel que abarca la reflexión de éste; justamente, las relaciones de poder - conocimiento de nivel macro que operan como constituyentes del discurso pedagógico de la reproducción. El concepto de recontextualización da cuenta de la lógica de nivel profundo de tales relaciones.

De acuerdo al modelo propuesto en el trabajo mencionado, la lógica profunda de las complejas y múltiples mediaciones operantes entre principios dominantes y el discurso pedagógico de reproducción es la de un proceso de *recontextualización* por el cual, principios discursivos generados en un determinado contexto son removidos de éste en forma selectiva, transformados internamente por operaciones de selección y re-enfoque, combinados con otros provenientes

de campos y contextos diversos y, finalmente, re-constituídos en un nuevo discurso de acuerdo a las necesidades de su transmisión y adquisición. Lo definitorio del discurso pedagógico sería su carencia de contenidos propios; el ser resultado de una operación de re-contextualización de otros discursos. Qué principios discursivos son seleccionados, de qué contextos y re-organizados cómo, son procesos políticos que se juegan en las relaciones *entre y dentro* de tres contextos fundamentales:

i) El *Contexto primario* o de *producción de discurso*, en el que "nuevas" ideas son creadas, desarrolladas, cambiadas. Es el contexto que da origen al *campo intelectual*, en términos de Bourdieu³.

ii) El *Contexto secundario* o de *reproducción de discurso*, que incluye los cuatro niveles -pre-escolar, primario, secundario, terciario- del sistema educacional y que reproduce el discurso educacional.

iii) El *contexto de recontextualización* o de *reubicación de discursos*, cuyas agencias, agentes y prácticas regulan el movimiento de textos/ prácticas del contexto primario de pro-

ducción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva. A su vez, dos campos operan dentro de este contexto: a) el campo oficial de recontextualización pedagógica (burocracia educacional especializada del estado, expertos, inspectores, etc.), b) el campo de recontextualización pedagógica, que incluye las escuelas universitarias de educación y sus departamentos de investigación, la prensa especializada en educación y las editoriales.

De su contexto original de creación a su transmisión educativa todo texto experimenta al menos dos transformaciones: una en el campo de recontextualización, donde la relación original del texto con otros es alterada y donde el texto mismo es modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración. Otra en el proceso pedagógico, que opera transformando un texto ya transformado.

De acuerdo a la teoría, el discurso pedagógico es un principio o gramática de recontextualización; es decir, una gramática de apropiación de discursos regida por teorías instruccionales, a su vez resultado de principios de recontext-

tualización. La recontextualización del discurso de la física en la educación secundaria, por ejemplo, transforma a ésta de un discurso original en uno *imaginario*, donde las reglas de su transmisión no pueden ser derivadas de algún principio interno a la física ni tampoco de las prácticas de los que producen la física.

Hasta ahora 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 sostiene Bernstein; la "voz" de los sistemas educativos, independientemente de sus "mensajes".

Decisiva de tal "voz" es la referida gramática de recontextualización, y el carácter virtual/imaginarios de los discursos que produce.

Transmisión

El tercer nivel que distingue el análisis corresponde a los contextos y prácticas de transmisión/adquisición en la escuela.

De acuerdo con la teoría, la escuela transmite dos órdenes fundamen-

tales e inseparables; por una parte, imágenes de conducta, carácter y estilo, un tipo social, un orden moral; por otra, la educación busca comunicar los hechos, informaciones y procedimientos necesarios para la adquisición de la variedad de habilidades específicas, requeridas por una división social del trabajo compleja. La escuela transmite un orden instructivo inmerso en un orden moral: la reproducción de competencias está inmersa en la producción de relaciones de orden e identidad social.

En el nivel III del modelo (Cfr. pág. 72) hemos distinguido tres dimensiones constitutivas de la estructura de transmisión/adquisición operante en la escuela⁴: la dimensión de la selección, transmisión y evaluación de discursos (currículum, pedagogía y evaluación); la dimensión de las relaciones sociales de la escuela (o modalidades de control); la dimensión contextual-institucional de la escuela (el espacio, los medios materiales, los arreglos institucionales). En las tres dimensiones lo moral y lo instruccional están interpenetrados; las tres dimensiones exhiben interrelaciones de mutua determinación; y, final-

mente, los límites constitutivos tanto de los discursos, las relaciones entre personas y las relaciones espaciales, revisiten valores, variables históricamente de clasificación y enmarcamiento (ver sección subsiguiente). La determinación del código educacional dominante en un sistema educativo nacional, o en una escuela, implicará determinar la rigidez / flexibilidad de las características de las distintas dimensiones, así como la rigidez / flexibilidad de sus enmarcamientos.

Por último, entre la familia /comunidad -como contexto generador de los esquemas mentales primarios- y la escuela hay también un campo de recontextualización cuyos términos constitutivos de oposición son: ¿la escuela es recontextualizada por la familia/comunidad, es decir son los significados de este último polo los que transmite aquella, o, alternativamente, la escuela recontextualiza la familia/comunidad, imponiendo sus mensajes y códigos?

Modelo de relaciones

El modelo que se presenta a continuación formaliza los elementos y niveles de la discusión precedente. Pese a que

la totalidad en cuestión, y cada uno de sus elementos, refiere a relaciones de poder, que sólo en circunstancias muy específicas no producen oposición y, por tanto, variación y cambio, el modelo es fácil y erróneamente interpretable como sobredeterminista y cerrado. Bernstein llama la atención sobre las siguientes fuentes de dinamismo en el conjunto de relaciones de producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico:

1. Los principios culturales dominantes refieren a una arena de conflicto (entre y dentro de clases sociales y campos) más que a un conjunto de relaciones estables.

2. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre los agentes políticos y los agentes administrativos del campo de recontextualización oficial.

3. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica (también hay fuentes de conflicto, resistencia e inercia entre posiciones diferentes dentro de este último).

4. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia entre el contexto primario de adquisición cultural (familia, comunidad, grupo de padres) y los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.

5. Por último, los transmisores pueden encontrarse en la posición de no ser capaces o no querer transmitir el código esperado de transmisión (B. Bernstein, 1987).

La centralidad de los conceptos Clasificación y Enmarcamiento

Destacamos al inicio la importancia en la obra de Bernstein del intento de integrar lo micro y lo macro. A nuestro juicio dicho intento se desarrolla a partir de la noción de orden, en su nivel más abstracto, como sistema de límites de mayor o menor rigidez, que operan tanto en el "afuera" -lo social - como en el "adentro", -la conciencia. De un modo fundamental, la articulación de los diferentes niveles del análisis de las relaciones entre poder, significado y conciencia en el marco de las instituciones educativas, como también más allá de ellas,

se hace posible a partir de una conceptualización de límites que son bifrontes, simultánea e inextricablemente sociales y mentales.

Límites, por tanto, que operan a los niveles macro como micro. O, en términos del modelo introducido, describibles empíricamente tanto al nivel de generación, como de recontextualización, y de reproducción de lo que, en términos de Bernstein, es la "regla de conciencia" a ser inculcada por un sistema educacional dado. Cerraremos introduciendo una discusión de los conceptos claves del análisis de tales límites: clasificación y enmarcamiento.

Los códigos sociolingüísticos o educativos, son principios reguladores, adquiridos tácticamente en el proceso de socialización. Estos principios son resultados de los límites de un orden social, así como una gramática que, incorporada en el sujeto, es generativa de una basta gama de textos -prácticas materiales y simbólicas -que realizan tanto las categorías (personas, objetos, discursos), como las relaciones entre categorías, inscritas en el orden de límites constitutivos de un orden dado.

"Códigos de clase y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por las cuales y a través de las cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y contrapuestos (B. Bernstein, 1980)

La dialéctica inicial de los códigos es entre su generación por un orden dado de condiciones diferentes de existencia (relaciones de clase y campo) y su realización en prácticas y textos (prácticas interaccionales, comunicación), y las posibilidades de variaciones y cambio inherentes a estas últimas. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento contribuyen a especificar los términos de esta dialéctica.

Definiremos clasificación y enmarcamiento, en general y luego en relación con su aplicación a las diferentes dimensiones del proceso escolar y sus relaciones internas y externas (dentro y fuera del nivel "Transmisión" en el medio).

Clasificación, en su acepción más abstracta, refiere al principio de los límites (separaciones, aislamiento) creados por la división social del tra-

bajo (de producción y/o reproducción) y definitivo de las diferentes categorías de prácticas, materiales y simbólicas, y sus interrelaciones. Es la separación-aislamiento entre categorías (de agencias, agentes, prácticas, discursos) lo que genera la especificidad de cada categoría y su más elemental base de significado (el significado surge fundamentalmente, en términos de esta teoría, de la relación entre categorías). Con la variación de la cualidad de los límites (su mayor o menor rigidez), cambiarán las relaciones entre categorías, su grado de especialización y su identidad. El mantenimiento y cambio de límites presupone relaciones de poder. El principio de clasificación sustantiva relaciones de poder.

"Cualquier intento de cambiar la clasificación necesariamente supone un cambio en el grado de separación entre categorías lo cual de por sí provocará la restauración del principio de clasificación por los encargados de mantener la separación (reproductores, reparadores, evaluadores), y la restauración de ellos mismos como agentes dominantes. Para que esto sea cumplido los mantenedores de la sepa-

ración deben tener poder y las condiciones para ejercerlo. Así, separación presupone relaciones de poder para su creación, reproducción y legitimación" (B. Bernstein, 1980, p. 12).

Las relaciones de poder constituyen y reproducen un orden social dado no sólo a través de la comunicación sino principalmente a través de los silencios producidos por las dislocaciones, intervalos, quiebres, que establecen las categorías más básicas para la estructuración de la práctica, y la percepción y representación de la práctica. Esto es, lo igual y lo desigual; lo alto y lo bajo; lo sagrado y lo profano; lo raro y lo común; trabajo y juego; lo que puede ser unido y lo que debe mantenerse separado; al límite, lo pensable y lo impensable. El principio de clasificación se refiere al número de intervalos y la fuerza relativas de las separaciones o límites que constituyen un mundo socialmente definido y, por lo tanto, a su basamento en relaciones de poder.

Enmarcamiento se refiere a los principios que regulan la forma de las relaciones sociales dentro de las divisiones o quiebres, constituidas por el principio de clasificación.

Enmarcamiento refiere a las regulaciones sobre los procesos comunicativos o controles sobre qué es posible, dónde y cuándo es hecho posible, para las diferentes categorías de agentes en cualquier contexto de interacción. Así, en educación, enmarcamiento se refiere al principio de las relaciones de transmisión y adquisición, mientras que en la producción se refiere a las regulaciones existentes sobre el acto productivo mismo como consecuencia comunicativa de un agente. Si el principio de clasificación *constituye* las diferentes categorías, y las diferentes prácticas (con sus diferentes grados de especificidad), el enmarcamiento corresponde a los principios que regulan la *realización* de tales categorías. El enmarcamiento sustantiva la modalidad de control operante en cualquier contexto de interacción; describe variaciones en la forma del control que es ejercido sobre principios de comunicación. El principio del enmarcamiento describe la extensión y la fuerza de las regulaciones públicas de la comunicación.

"Inherente a la clasificación es la distribución de poder, inherente al en-

marcamiento es el principio de control.

La estructura y relaciones de clase constituyen y regulan tanto la distribución del poder como los principios de control; esto es, constituyen y regulan las relaciones entre categorías, la forma jerárquica de su constitución, y regulan la realización de categorías -o sea, los principios de control" (B. Bernstein, 1977, pp. 180-181).

Relaciones de clase regulan relaciones entre categorías (poder) y a través de ellos las relaciones dentro de categorías (control).

Puede ayudar a clarificar los conceptos de clasificación y enmarcamiento el conectar la distinción entre poder y control con la oposición entre el concepto de poder de Weber, como relaciones individuales de poder (la probabilidad que individuos tienen de realizar o no su voluntad contra la resistencia de otros), y los conceptos objetivistas y diferentes, tanto de Durkheim y Marx (poder como presión social consensual y como dominación de clase, respectivamente). El concepto de poder, tal como es definido en la teoría de los códigos (y por lo tanto clasificación) se liga a las

nociones tanto de Marx como de Durkheim sobre el poder, vale decir, a la idea del poder como *constraint* social objetivo, y a la idea de la base de clase de tales *constraints*. Al mismo tiempo, el concepto de control (y por tanto enmarcamiento) es cercano al concepto weberiano de poder, es decir, basado en el individuo y la interacción. La discusión más reciente del concepto de poder por Lukes también ilumina sobre nuestra distinción fundamental. Lukes critica las definiciones de poder que lo restringen a fenómenos de "conductas efectivas" y al "paradigma de la decisión" (en nuestros términos, fenómenos de control, relaciones de enmarcamiento) y argumenta la necesidad de definir el poder no sólo en términos de conductas efectivas por parte de individuos tomando decisiones sobre cuestiones explícitas sino, fundamentalmente, como un sesgo de sistema, producido por fuerzas colectivas y arreglos sociales, y regulador crucial de la agenda política o, en términos más generales, los límites de lo percibido como posible (en nuestros términos, fenómenos de poder, relaciones de clasificación) (S. Lukes, 1980).

Configuraciones históricamente definidas de relaciones de clase determinan estructuras particulares de poder y control, que generan formas distintas de clasificación y enmarcamiento que definen el carácter de las relaciones sociales y formas de comunicación. Formas de comunicación, en la teoría, modelan estructuras mentales, aunque no en un sentido final.

Aspectos de clasificación en un sistema educacional definen el significado social básico de sus transmisiones de conocimiento, las características de su organización interna y sus relaciones sociales, así como sus vinculaciones con otras agencias dentro del campo del control simbólico o fuera de él. De este modo, con respecto al conocimiento o, en general, discursos, la clasificación se refiere a la rigidez de los límites o a la separación entre el conocimiento que imparte la escuela y el conocimiento no educacional. Asimismo, se refiere al grado de rigidez de las separaciones entre los diferentes contenidos (materias del currículum) transmitidos por la escuela. Aspectos clasificatorios fundamentales

de la estructura organizacional de un sistema educativo son las separaciones o encapsulamientos de sus diferentes niveles y modalidades (educación primaria, secundaria, terciaria; humanística, científica; vocacional, no vocacional, etc.) y entre sus diferentes agentes (profesoras, alumnos-as, administradores).

Principios de clasificación rígidos pueden crear separaciones nítidas y fuertes entre, por ejemplo, conocimiento escolar y conocimiento no escolar, entre diferentes ramos del currículum, entre niveles de jerarquías de agentes, entre prácticas, entre identidades y competencias específicas, y entre el subcampo de la educación y la producción. No es por cierto necesario que todas las relaciones y prácticas mencionadas estén sujetas al mismo principio de clasificación rígida. Alternativamente, principios de clasificación flexible reducirán las separaciones entre las categorías mencionadas y por lo tanto, su grado de especialización.

En el análisis de un sistema educacional, el enmarcamiento describe la forma del contexto comunicativo o el conjunto de

las relaciones de transmisión-adquisición. Variaciones en el enmarcamiento corresponden a regulaciones rígidas o flexibles (fuertes o débiles) sobre el qué, cuándo, dónde y cómo del proceso de transmisión-adquisición. El principio del enmarcamiento regula la selección, organización, ritmo y los criterios de la transmisión escolar, así como la postura, posición y vestimenta de los comunicantes. Regula, en general, la práctica pedagógica, incluyendo sus aspectos espaciales o de local. Donde el enmarcamiento es rígido, por ejemplo, habrá un límite fuerte entre lo que puede ser y lo que no puede ser transmitido; la transmisión seguirá reglas explícitas de secuencia y el alumno poseerá escaso control sobre el qué, cómo, cuándo y dónde de su aprendizaje. Un enmarcamiento flexible o débil crea límites borrosos o separaciones abiertas, permeables, entre lo que es y lo que no es comunicable en la escuela, también significa que el proceso de transmisión tenderá a seguir reglas de secuencias implícitas y que al alumno se le concederá un mayor control sobre la selección, organización y ritmo de lo que

él o ella aprende y sobre su posición, postura y vestimenta (B. Bernstein 1980).

Desde la perspectiva de los códigos, el núcleo esencial de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la familia, el trabajo o la educación, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento que son tácticamente adquiridas durante el proceso de socialización. La inculcación o incorporación individual de los principios del orden social no resulta de un conjunto especializado de prácticas y mensajes sino más bien de la totalidad de los procesos de exploración de los límites que constituyen las jerarquías y estructuraciones fundamentales de la experiencia (clasificación) y las formas en que éstas son comunicadas y vividas en las realizaciones intrínsecas a la práctica (enmarcamiento). El núcleo de la reproducción cultural es definido por lo que es tácticamente incorporado por el individuo. Lo que es incorporado en el caso de la escuela son los esquemas clasificatorios que en el sujeto adquiere imperceptiblemente en el proceso cotidiano de

experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de los ramos); el orden de las relaciones sociales (jerarquía de las categorías sociales); el orden de las reglas que regulan el espacio, el tiempo y las prácticas (regulación sobre objetos y su distribución, secuencia y ritmo de la transmisión discursiva).

El proceso educativo es sobre la incorporación de lo social, la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados; la transformación de categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción social de un orden se logra, en medida crítica, a través de su reproducción cultural.

Poder, Sujeto y Discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein.

Mario Díaz

La importancia de Basil Bernstein puede medirse por la controversia que su obra, a lo largo de sus desarrollos, ha producido. El debate sobre su obra generalmente se ha configurado alrededor de los códigos sociolingüísticos donde la crítica ha estado cargada de tal afectividad y ambigüedad que han aumentado la opacidad de los análisis dejando sin resolver problemas cruciales como las relaciones entre código y cultura, código y reproducción social o código y discurso. El debate en torno a sus tesis sobre el campo educativo se mantiene dentro de una tentación totalitaria y determinada que no explora la coherencia o incoherencia interna de los conceptos, significados y referencias. Lo que aquí plantearemos no es la prolongación de la crítica, sino las posibilidades de una lectura que explore los conceptos básicos