

linealidad, inestabilidad, fluctuaciones".

Si la hegemonía actual de la Ciencia puede soportar un "nuevo espíritu científico" (provenza del curriculum de la universidad o del cientismo dentro de la producción), entonces el constructivismo y la paralogía no serán falsas alternativas que funcionen como el postmodernismo en la cultura. No hay garantía alguna de que la ciencia lo pueda soportar. Pero la promesa de una práctica científica contextual revisionaria constituya la oposición contra el cierre del curriculum y de la cultura mediante la definición misma de lo que constituye el conocimiento. Si puede realizarse o no tal definición de conocimiento (definición que implica directamente un curriculum revisionario, un curriculum de actividad práctica más que la simple "transmisión" de los grandes libros), no deja de ser una cuestión práctica. El éxito de un enfoque del curriculum que sea práctico, histórico, contextual y revisionario dependerá, creo, del futuro de la ciencia, tanto en la educación como en la producción.

Para Horkheimer y Adorno, aquellos críticos severos de la cultura instrumental del cinetismo,

la dialéctica de la ciencia no está definitivamente cerrada. Si en genio abierto y revolucionario de la ciencia puede resurgir del capullo del cientismo o no, es una cuestión histórica y práctica:

"Pero la situación no puede cambiar por una simple percepción puramente teórica, de la misma manera que la función ideológica de la ciencia tampoco puede cambiar por una percepción teórica. Sólo un cambio en las condiciones reales de la ciencia dentro del proceso histórica puede ganar una victoria tan grande" (1972:9).

*Philip Wexler ha publicado este artículo en inglés en el libro: *Schooling and the politics of culture*, H. A. Giroux y P. McLaren (eds), y se reproduce aquí con su permiso y el de su editor, la State University of New York Press, 1989, que mantiene todos los derechos reservados.

La teoría de los códigos. Una entrevista a Basil Bernstein.

José Luis Rodríguez Illera

En el contexto de esta monografía dedicada a la obra del profesor Bernstein pareció oportuno contar con alguna aportación original del propio autor. Su obra clásica principal estando a punto de publicarse en castellano (ya aparecida al editarse este número de *Temps d'Educació*), surgió la idea de una entrevista -de una entrevista "epistolar" en este caso.

De hecho, la estrategia de una entrevista "a distancia" permitía plantear varias preguntas bajo un único tema, incitando así a una reflexión global antes que a aspectos de detalle. Bernstein pasa revista a los principales problemas que ha planteado y plantea la teoría de los códigos, a las críticas que ha recibido y a los nuevos desarrollos a que ha dado lugar, a la vez que especifica con considerable detalle (por primera vez, según creemos) algunos aspectos no menos discutidos

de su obra: su relación con el estructuralismo y con Foucault, su implicación con las pedagogías progresistas, su concepción de lo que es una teoría ...

1. *La teoría de los códigos y sus antecedentes*

1.1. El estado de la cuestión

Pregunta: Quizás podríamos empezar por el principio. Desde hace 30 años su obra ha ido dando vueltas, como en espiral, sobre una problemática cada vez más amplia, a la vez que ha mantenido una especie de hilo conductor -la referencia al lenguaje- en toda la diversidad de trabajos.

(a) ¿Cuáles son, a su juicio, los objetivos de la teoría de los códigos?

(b) ¿Qué queda de las tesis iniciales, "sociolingüísticas" como se suele decir, a lo largo de los años? Dicho de otra manera, ¿hasta qué punto su trabajo actual está alejado, o no, de sus reflexiones primeras —y no sólo temáticamente?

Respuesta: El objetivo de la teoría de los códigos, al nivel más

general, es comprender la naturaleza del control simbólico y en particular el papel que cumple la educación como un transmisor y como un transformador de tal control. Desde una perspectiva más especializada, es un intento de comprender cómo la misma distribución de poder puede ser realizada a través de distintas modalidades de control. O también, desde una perspectiva de nuevo más general, cómo una distribución de poder dada y sus modalidades de control son traducidas en principios de comunicación (dominante / dominada), que posicionan y oponen a los grupos sociales, ya que estos principios forman y transforman la consciencia. Aumentando el nivel de abstracción -y debo decir que sólo recientemente me he dado cuenta- la problemática fundamental es conseguir la comprensión del dispositivo pedagógico y de las vicisitudes de su realización.

Si por la tesis original entendemos el problema original, entonces poco queda de él. Si entendemos la problemática original, esto es, cómo lo "exterior" se convierte en "interior", y cómo entonces lo "interior" transfor-

ma lo "exterior", entonces eso todavía permanece. Más aún, muchos de los conceptos que aparecen en los artículos iniciales son conservados y reaparecen en otros posteriores, quizás transformados y definidos de otra manera -por lo general, con mayor precisión. Por ejemplo, ha habido un intento continuado por definir "código" y es de esperar que en la actualidad la definición general contenga, de forma embrionaria, todos los términos de la tesis, así como la capacidad para traducir los niveles macro en los micro. Otros conceptos a un nivel más bajo, "órdenes instrumental y expresivo" reaparecen como "discurso instructivo y regulativo", "escuelas estratificadas / diferenciadas" reaparecen bajo la forma de "códigos compilados e integrados", términos como "posicional" y "personal" apuntan ambos hacia "pedagogías visibles e invisibles" y hacia el desarrollo de clasificación y enmarque. Los conceptos básicos del artículo sobre el Discurso Pedagógico (Bernstein, 1986), esto es, contextualización primaria, recontextualización y contextualización secundaria, fueron utilizados por vez primera en 1975, para fi-

nalizar la *Introducción* al volumen III de *Class, Codes and Control*. Después fueron desarrollados como una nota en el artículo sobre "Códigos, modalidades y el proceso de reproducción" (Bernstein, 1981), antes de serlo todavía más en el artículo ya citado (Bernstein, 1986 y 1988). Del mismo modo, el artículo de 1981 surge esencialmente de un diagrama de una nota del último capítulo de *C.C.C., vol. III* ("Aspectos de la relación entre educación y producción"). Por tanto es muy difícil para mí contestar a su pregunta "¿Qué queda de la tesis original?" Para mí la cuestión importante no es dónde empieza una tesis, sino a dónde conduce.

Quisiera añadir aquí que a pesar de que la lógica de la teoría se nos presenta trabajando mediante dicotomías, estas no son simples dicotomías sino sistemas oposicionales de regulación, que dan lugar a una variedad de modalidades de códigos elaborados, pedagogías visibles, etc.

1.2. El trabajo empírico y la *Sociological Research Unit*.

Pregunta: A lo largo de

este tiempo destaca el enorme trabajo empírico realizado por usted y por los miembros de la SRU. Sin embargo, gran parte de esas investigaciones son poco conocidas, o quizás poco leídas, e incluso algunas de ellas nunca se han publicado (i.e. las de G. Turner sobre el contexto regulativo). Por otra parte, la última publicada en forma de libro (*Code in context*) tiene ya más de 10 años, y han sido los trabajos de investigadores extranjeros en contacto con la SRU los más importantes.

(a) ¿Se podría hacer un balance mínimo de estos trabajos empíricos? ¿Hasta qué punto se puede decir que la teoría de los códigos (o en cuál de sus momentos de gestación), o qué partes de la misma, está confirmada empíricamente? En cualquier caso, ¿cómo piensa usted la relación entre su teoría, o en general las teorías de las ciencias sociales, y el trabajo de investigación empírico?

(b) ¿Quizás ha decaído el interés del grupo -o el suyo propio- por la validación empírica de la teoría?

(c) ¿Qué líneas de investigación tiene la SRU en la actualidad, y cuáles

son sus conexiones con la teoría de los códigos?

Respuesta: Para mí, la implicación con la investigación empírica es de la máxima importancia. Es la investigación llevada a cabo por mis colegas y por aquellos que trabajan en problemas similares, lo que conlleva el desarrollo de la teoría, de la mayor finura y precisión de sus conceptos, así como lo que muestra sus límites y los límites de los presupuestos en los que descansa. Sin embargo, una de las dificultades que tengo con las teorías de la sociología contemporánea es que a pesar de encontrarlas interesantes me encuentro confuso por la poca capacidad que tienen para generar descripciones empíricas de sus objetos teóricos. Desde luego, mi propio interés y dedicación a la investigación empírica es tan comprometido como siempre lo ha sido. Sin embargo, la SRU (Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres) ya no está implicada con mi proyecto y tiene esencialmente una estructura federal de individuos trabajando en sus propios proyectos (p.e., Dr. Janet Holland, Dr. Roger Hewitt). En la última década he trabaja-

do muy unido a estudiantes de doctorado haciendo investigación empírica y en el lenguaje de la teoría (Dr. Cristian Cox, Dr. Gunilla Dahlberg, Dr. Harry Daniels, Dr. Mario Díaz, Dr. Ana Maria Domingos, Dr. Isabel Faria, Dr. Janet Holland, Celia Jenkins, Dr. Robert Moore, Dr. Emilia Pedro, Steve Willoughby).

La líneas actuales de investigación, como he dicho, son llevadas a cabo por mis estudiantes y colegas, normalmente en otro lugares, trabajando en aspectos de la tesis general. Y esta investigación se está realizando a todos los niveles de la teoría. Mi propio interés ha cambiado de los códigos restringidos a la institucionalización de los códigos elaborados, las agencias y agentes de su reproducción, los discursos y las relaciones sociales, los modos que generan los códigos elaborados y su relación con el control simbólico. Cuando digo que ha "cambiado", no se trata de un movimiento reciente, sino de un desarrollo que empezó con el primer artículo sobre la escuela, publicado, según creo, en 1964 (Bernstein, 1964-1975).

Veo la teoría como un lenguaje explicativo que puede generar modelos

de los que pueden derivarse reglas de reconocimiento y de realización para la descripción y la interpretación (ver, Bernstein, 1981-1988). Mi interés no es tanto con un modo o método de investigación de realidades empíricas, sea cuantitativo o cualitativo, sino más bien con el trasfondo de la investigación en reglas fuertes de descripción y especificación- todavía menor si éstas han sido derivadas teóricamente¹.

Quizás debo hacer explícito lo que entiendo por teoría:

1) Emergiendo de una problemática, una sintaxis explicativa es creada para proporcionar un lenguaje en el que la problemática pueda ser articulada y comprendida.

2) A medida que la sintaxis se desarrolla hay una interacción constante con la problemática inicial -y esta relación es continuada.

3) La sintaxis genera modelos que especifican relaciones funcionales y, si es posible, sus valores (más/menos, fuerte/débil), y las condiciones para el cambio de los valores.

4) Los modelos deben generar descripciones explícitas de las relaciones que se supone regulan. Esto es, los mo-

delos deben poseer una fuerte capacidad para describir explícitamente los fenómenos que les conciernen, así como de la variedad de formas de su realización. Esto implica (entails) reglas no ambiguas para el reconocimiento y realizaciones de los fenómenos. Estas reglas son derivadas del modelo.

5) Las prácticas comunicativas concretas son los datos requeridos por la teoría de acuerdo a sus especificaciones, y prueban las capacidades descriptivas del modelo, llevan al desarrollo de su descripción y del lenguaje empleado en dicha descripción, así como de la sintaxis que genera este lenguaje, y finalmente prueban la totalidad de la aproximación conceptual a la problemática en su estado de articulación.

6) Todo lo anterior es la teoría.

7) Si la teoría es débil, puede serlo por dos razones:

a) Por no poseer las capacidades adecuadas para crear modelos que especifiquen relaciones funcionales, sus valores, los principios de descripción de los fenómenos y de su variación esperada, y, como consecuencia, una teoría tal es inca-

paz de formular sin ambigüedad las condiciones de su propia exploración empírica y desarrollo (sintáctico) conceptual.

b) El que aquellas realidades empíricas que habiendo sido previstas por la teoría no se realicen cuando han sido creadas las condiciones empíricas para su construcción de acuerdo con la teoría. En este caso, parte o toda la teoría tiene que ser abandonada y llevar a cabo un análisis sistemático para ver si las nuevas realidades empíricas pueden ser acomodadas en el interior de la teoría sin violar sus supuestos básicos.

Aunque siempre existe el peligro de una reparación ad hoc.

A lo mejor un ejemplo de mi propio trabajo puede ayudar:

En el trabajo inicial hasta 1968, las orientaciones restringidas y elaboradas se generaban por posiciones de clase reguladas en el modo de producción. Pero el modo de realización se regulaba por tipos de familias que diferían en sus modalidades de control comunicativo (posicional/personal). Estos tipos podían ser encontrados en todas las clases sociales, pero un tipo podía ser más modal que

otro. Esta formulación requería el desarrollo de modelos así como de un lenguaje para la descripción de los modos de control, conjuntamente con la especificación de qué se entendía por control para el modelo. Jenny Cook-Gumperz y yo mismo desarrollamos un lenguaje descriptivo (Cook-Gumperz, 1973) que, hasta donde sé, es todavía una de las descripciones generadas teóricamente más elaborada, sutil y exhaustiva que se encuentran. Estas nociones iniciales de "posicional y personal" dieron paso a un lenguaje más general y sutil, que transformó la problemática, y al desarrollo del análisis en términos de clasificación y enmarque para dar cuenta de la reproducción y cambio de las relaciones de poder y control. Como consecuencia, tuvieron lugar desarrollos a todos los niveles de la teoría: problemática, sintaxis, modelos, descripciones.

1.3. Algunas críticas e incomprendiones.

Pregunta: Su nombre está asociado con la polémica, en la que sin embargo no ha deseado entrar. Por ejemplo, se identifica su obra con el

debate diferencia-déficit (en parte por la crítica de Labov). También se le ha reprochado una concepción de los códigos muy rígida. También una noción de 'clase social' poco definida. Otros, incluso, una cierta vaguedad de sus conceptos, como, por ejemplo, los de código educativo, pedagogía invisible, etc. En fin, sus críticos también han sido criticados por no haber intentado comprender su teoría en toda su complejidad y tomar en consideración sólo aspectos muy parciales de la misma.

(a) ¿Hasta qué punto ha considerado algunas críticas certeras? ¿Han modificado alguna de sus formulaciones o reorientado partes de su trabajo?

(b) ¿Qué grado de aceptación piensa usted que tiene hoy en día su teoría? ¿En qué ámbitos de la comunidad científica? ¿Y de la práctica educativa?

Respuesta: Como usted sabe, he respondido a las críticas en algunos artículos y en Presentaciones a monografías de la SRU. Debo decir que la principal fuente de desarrollo de la teoría siempre ha emanado de la investigación llevada a cabo

inicialmente por la SRU y después por estudiantes y colegas.

Debido a su naturaleza interdisciplinar, la tesis ha sido en parte víctima de la clasificación de las disciplinas en el campo intelectual. En consecuencia, los lingüistas han extirpado la teoría de su base sociológica, los psicólogos tanto de su base lingüística como de su sociológica. Los "teóricos" de la competencia o aquellos otros que mantienen una perspectiva parecida ignoran el análisis de la escuela y de sus modalidades de transmisión, y así sucesivamente.

Sin embargo, aceptaría que el concepto de clase social era inicialmente borroso. Era así porque yo estaba más implicado con la especificación de las relaciones familiares. Ahora creo que existe un análisis empírico más viable, y más interesante teóricamente, de las relaciones de clase tal y como es esbozado en el artículo sobre el Discurso Pedagógico (Bernstein, 1986/1988).

El concepto de código era menos rígido que lo que decían los críticos. Siempre me pareció, y todavía me lo parece, que los críticos eligen los artículos más para criti-

car que para ver el conjunto como un trabajo en proceso con una problemática. Es claro que en 1968 (hace ya veinte años) los códigos eran pensados como poseyendo modalidades (posicional/personal), realizados y transmitidos a través de cuatro contextos familiares, las variantes eran separadas de los códigos, el nivel semántico gobernaba las realizaciones lingüísticas, y éstas eran específicas de un contexto. Muy pocos críticos mostraron una clara comprensión de lo anterior. Cuando no se encuentra lo que la teoría espera en puntos concretos de una investigación, es una noticia crucial; pero sólo lo es si la investigación cumple los requerimientos de la teoría tanto en el contexto que examina como en los principios de elicitación y descripción que emplea.

La teoría ha estado en el campo intelectual y en el campo de la práctica durante unos treinta años, y sus efectos tanto positivos como negativos han elevado la conciencia sobre el papel del uso del lenguaje, que en sí mismo ha podido tener efectos sobre maestros y alumnos.

Simplemente no acepto

que los conceptos de clasificación y enmarque, las modalidades del código pedagógico a las que dieron salida, son borrosos. Al contrario, su especificación es posiblemente más clara que en la mayoría de las teorías que establecen modos de transmisión / adquisición que transmiten distribuciones del poder y modalidades de control. No deja de ser interesante que la mayoría de los críticos sean recontextualizadores; los investigadores tienen menos problemas (ver, por ejemplo, Daniels, 1988).

En general, los críticos han sido muy útiles al ayudarme a ver ambigüedades en las formulaciones. Ambigüedades desde el punto de vista del lector. Las críticas más severas, más útiles y más positivas han provenido de mis colegas de investigación y de mis estudiantes. Aquí mi deuda es muy grande.

Es difícil evaluar el estatus de la teoría actualmente, ya que diferentes investigadores trabajan en diferentes aspectos en diferentes países. Mi evaluación general es que el interés actual es menor en lo relativo a las formulaciones más micro, las inicialmente sociolin-

güísticas, digamos hasta 1968, y que ahora parece haber investigación mucho más basada en los trabajos que arrancan de 1981, dedicados a la producción del discurso pedagógico, a las modalidades de su transmisión y su relación con el control simbólico.

Siempre ha habido una relación nada fácil con los neo-marxistas, que ven mi trabajo con una mezcla de ambivalencia y sospecha por su influencia durkheimniana. Yo soy, a mi vez, muy crítico con las inclinaciones románticas y a veces populistas de algunos representantes de esta perspectiva. A pesar de que hay algunas excepciones, la mayoría de ese trabajo no genera descripciones fuertes de agencias, discursos, prácticas, modos de adquisición, sino que más bien es un diagnóstico de los lugares de patología social (opresión). Lo que sin embargo ha sido pasado por alto (y pienso que Atkinson, globalmente, en su cuidadoso análisis también subestima) es el efecto del neo-marxismo sobre mi trabajo, especialmente el de Althusser cuya teoría de la ideología ha tenido una enorme influencia (cfr. Bernstein, 1981/1988).

1.4. La influencia de otros pensadores: Durkheim, Halliday, Douglas, Bourdieu, Foucault, ...

Pregunta: Un aspecto muy importante de su obra, y a veces poco comprendido, son las relaciones que mantiene con otros desarrollos contemporáneos. Los más obvios, por haberlos reconocido y explicitado usted mismo, son los conceptos de solidaridad mecánica y orgánica introducidos por Durkheim. Pero también la concepción funcional del lenguaje y la clasificación de los contextos de Halliday. La antropología estructuralista de Mary Douglas. La sociología de la cultura de Bourdieu. Más recientemente se ha comparado su teoría con partes importantes de la obra de Foucault. Usted mismo se ha referido en ocasiones a la influencia de Vygotsky, de Sapir,...

(a) ¿Hasta qué punto su proyecto se encuadra en la tradición estructuralista -sobre todo francesa-, como a veces se ha dicho?

(b) ¿Hasta qué punto puede mantenerse la comparación entre su trabajo y el de Foucault? ¿Puede reabrirse el deba-

te en torno al análisis institucional, las formaciones discursivas, y otras tematizaciones muy queridas por el pensamiento francés de las últimas dos décadas?

Respuesta: En varias ocasiones he reconocido mi deuda con las personas que cita. Atkinson, en su libro reciente propone que el proyecto se comprende mejor como perteneciente a la tradición estructuralista francesa, mientras que Mario Díaz identifica similitudes y (pienso yo) diferencias considerables con Foucault.

Una de las dificultades es que distintos pensadores me han influido en diferentes estadios de la tesis y a diferentes niveles. Por ejemplo, al nivel psicológico Vygotsky, al nivel lingüístico desde luego Halliday, en lo concerniente al lenguaje Cassirer, Sapir, Whorf, y, en la misma época (1958-1968) Mead. Apuntalando el nivel sociológico desde luego Durkheim. La otra conexión obvia y explícita con el estructuralismo vino a través de la influencia de Mary Douglas y el desarrollo de los conceptos de clasificación y enmarque al mismo tiempo que ella estaba desarrollando sus conceptos de grupo y rejilla.

¿Puede la tesis ser colocada globalmente en la perspectiva estructuralista? Pienso que globalmente no.

El concepto de código une niveles macro y micro de análisis y remite a un transmisor que tanto crea orden como los medios para transformarlo. En este sentido los códigos crean sujetos, pero los sujetos transforman los códigos. La clasificación constituye la "voz" del sujeto irónicamente a través de los silencios y los desarreglos de las relaciones de poder. Pero el principio de clasificación contiene en sí mismo las contradicciones, divisiones y dilemas que el propio principio intenta silenciar, entrando por tanto éstos en la constitución del sujeto. Orden, desorden y transformación están incorporados en el sujeto a diferentes niveles de conciencia. El enmarque, que regula los límites de las comunicaciones legítimas, o sea el "mensaje", es a la vez el control sobre la conciencia y los medios de su cambio. Por tanto no estoy seguro de que Atkinson haya acertado completamente cuando dice que es una teoría sin sujeto; acierta en señalar la atención sobre el sesgo estructu-

ralista subyacente.

En el caso de Foucault pienso que hay diferencias importantes. Yo no mantengo que el poder es horizontal, ni acepto un sujeto completamente des-centrado, disperso; por el contrario, y además de los micropoderes, creo que existe una distribución dominante del poder regulada por las relaciones de clase, pero con formas cada vez más complejas -a pesar de que puedan serlo menos en épocas de depresión económica. A pesar de que estemos "atravesados" por los discursos, estos discursos, en última instancia, hablan a través de las clases. En este sentido, los discursos de las relaciones de micropoder están subordinados a la regulación de clases. Esto no quiere decir que no necesitemos un modelo sofisticado de las relaciones de clase y de su relación con la economía y el control simbólico. Mi énfasis comparte con Foucault una preocupación principal por los discursos del control simbólico, pero mi interés se centra en cómo se hace sustantivo el control simbólico, por y en las relaciones sociales, en los procesos de transmisión, adquisición y cambio. Es-

toy interesado en los transmisores por medios de lo cuales se constituye y realiza el control simbólico. A mi entender, las normalizaciones tienen modalidades y yo estoy implicado en describirlas, sus diferentes funciones regulativas, sus consecuencias y sus condiciones sociales de cambio. Finalmente, y dicho en breve, estoy menos interesado en los discursos que en las relaciones que los producen, los transmiten y los cambian.

2. La práctica y los conceptos.

2.1. Clasificación y Enmarque

Pregunta: De todos los conceptos introducidos en su obra, quizás los de clasificación y enmarque tengan un estatuto especial. Pienso que funcionan un poco como conceptos medidores entre distintos niveles de análisis y de realidad social, que constituyen un poco el lazo explicativo de cómo funciona el conjunto de su modelo

(a) ¿Está usted de acuerdo con esta interpretación?

• Si es así, podría plantearse sin embargo que por momentos parece como si utilizase ambos conceptos (y en especial el de clasificación) a distintos órdenes de generalidad. Quizás la propia formalidad del concepto permita este uso, pero lo cierto es que tiende a confundir si no se explicita.

• Si no es así, ¿podría explicar el lugar que ocupan estos conceptos en la economía global de su teoría?

(b) Otra pareja de conceptos fundamental es la de "regla de reconocimiento/regla de realización". Hace ya más de una década que fueron introducidos y su valor explicativo es muy importante; sin embargo no han experimentado desarrollo posterior, ¿quizás por considerarlos conceptos bien definidos...? ¿Podría pensarse en relacionarlos con otros provenientes de las ciencias cognitivas? Dicho de otra manera, ¿la regla de reconocimiento podría formularse en términos de frames, o conceptos similares?

Respuesta: Los conceptos de clasificación y enmarque son intrínsecos a la definición de los códigos y sus modalidades.

El código es definido como un principio regula-

tivo, adquirido tácitamente, que selecciona e integra: significados relevantes (regla de reconocimiento), formas de realización (regla de realización), contextos evocadores.

1. Los significados relevantes presuponen su reconocimiento y el reconocimiento presupone su especificidad contextual, y la especificidad contextual presupone un principio de clasificación de los contextos. Por tanto, clasificación-contexto-regla de reconocimiento.

2. Las formas de realización presuponen formas apropiadas de realización, que presuponen reglas de realización específicas de contexto, esto es, controles sobre la comunicación legítima en ese contexto -lo que presupone su enmarque.

3. El contexto es pues definido por sus valores internos (i) y externos (e) de clasificación y enmarque, que regulan el reconocimiento de los significados legítimos y sus formas de realización, así como su relación con otros contextos y significados.

4. Los significados relevantes u orientaciones al significado son definidos como relaciones referenciales privilegiantes y

privilegiadas (restringidas o elaboradas). Los significados son privilegiantes porque confieren poder al hablante, y este poder proviene de otro contexto, externo al contexto actual; esto es, se trata de un rasgo del principio de clasificación y de la distribución del poder que éste manifiesta. Por tanto, lo privilegiante deriva de las relaciones de poder entre contextos. Las relaciones referenciales "privilegiadas" se refieren a los controles sobre la selección, organización, ritmo de significados en el contexto, y es por tanto una función del modo de control sobre los significados en el interior del contexto; los significados son regulados por el enmarque del contexto. Por consiguiente, tenemos: (cfr. pag.143).

Así pues, diferentes orientaciones al significado son manifestadas por códigos elaborados/restringidos y sus modos de realización, por su clasificación y enmarque. De esta manera, los contextos microinteraccionales y sus prácticas específicas transmiten poder y control. Diferentes modalidades de los códigos elaborado y restringido actúan selectivamente sobre las reglas de reconocimiento y realiza-

ción para producir diferentes prácticas comunicativas especializadas: diferentemente especializadas por la distribución del poder y los principios de control.

Nivel institucional :

Es posible tomar la definición de código en su forma más general y mostrar cómo puede ser traducida desde los niveles microinteraccionales a los niveles institucionales. (cfr. pág.143)

Tiene usted razón: clasificación y enmarque pueden ser usados a diferentes niveles analíticos y a diferentes niveles de realidad social, y llegan a ser el medio tanto para distinguir entre niveles como para la comprensión de las relaciones entre niveles. Por tanto, los conceptos deben ser usados a diferentes niveles y los niveles deben ser distinguidos con claridad.

Desde un punto de vista más empírico, H. Daniels ha mostrado (CORE, 1988) los diferentes niveles de clasificación y enmarque, así como su relación con las reglas de reconocimiento y realización, para formas de comunicación tanto verbales como visuales. Daniels ha mostrado la relación que

existe entre escuelas reguladas por valores diferentes de clasificación y enmarque, y las reglas de reconocimiento y realización utilizadas por los alumnos para distinguir entre el discurso científico y el artístico. Los niños de las escuelas con valores débiles de clasificación y enmarque podían reconocer la diferencia entre textos artísticos y científicos, pero ellos mismos eran incapaces de producir este tipo de textos especializados que pudieran ser reconocidos como tales por maestros y niños de otras escuelas con valores más fuertes de clasificación y enmarque.

El trabajo de Daniels (hecho bajo mi supervisión) puede considerarse como una investigación empírica muy importante sobre la relación entre los valores de clasificación y enmarque, reglas de reconocimiento y realización, y la formación de diferentes modalidades de conciencia pedagógica.

2.2 Discurso Pedagógico.

Pregunta: Su último trabajo ("Sobre el Discurso Pedagógico") parece dar una nueva perspectiva a algunos de los temas. De hecho, realiza una crítica de la mayoría de las teo-

rías de sociología de la educación en base a considerarlas "externalistas". Desde el ángulo de la práctica educativa, también se han criticado, muy frecuentemente, estas teorías por limitarse a ofrecer un diagnóstico de la "realidad", sin ofrecer alternativas. Quizás ha faltado un mayor compromiso (incluso más concreto) con determinadas prácticas educativas. En este sentido:

(a) ¿Cree que su análisis del discurso pedagógico (y, en general, la teoría de los códigos) es solidario de una práctica educativa "progresista"? Por cierto, la noción misma de práctica educativa "progresista", es situable como tal, i. e. *valorada*, en el interior de su teoría?

(b) ¿Hasta qué extremo su trabajo es únicamente "descriptivo-explicativo", o bien tiene también un componente más pragmático y normativo? En definitiva, ¿cómo piensa usted la relación teoría-práctica?

Respuesta: El artículo "Sobre el Discurso Pedagógico" es el último hasta el momento de una serie que empezó con "Fuentes de consenso y desacuerdo en educación" (1964). El artículo mezcla, para proponer un nuevo modo de análisis,

conceptos y relaciones prefigurados en trabajos anteriores, ilustrando así otra vez el hecho de que los artículos sucesivos siempre se construyen sobre y desarrollan artículos previos. Su pregunta plantea si mi proyecto es "solidario" con la práctica educativa "progresista".

Es verdad que el artículo no sostiene una posición radical; eso es mejor dejarlo para quienes el anuncio de la posición en la que se encuentran tiene más importancia que su modo de análisis. Desde luego, y a diferencia de otros, no hay proposición alguna que exponga una pedagogía de la emancipación, que por lo general no conlleva ningún análisis fundamental de la naturaleza de la práctica pedagógica y sus discursos. Lo que me ha impresionado es la extraordinaria estabilidad de la gramática fundamental del discurso pedagógico, independientemente de la forma ideológica de la sociedad. Cambiar la base social del modo de producción no cambia necesariamente (de hecho, raramente) la modalidad de la reproducción cultural a través de la educación. Y esta es la cuestión que cada vez más he in-

tentado comprender.

No hay nada más optimista que una comprensión sistemática de las realidades. No hay nada, al final más deprimente que un error en esa comprensión debido a una romantización de esa realidad al servicio de un futuro espúreo. Como consecuencia de ello, en mi obra raramente hay recomendaciones, recetas, declaraciones sobre las condiciones de un cambio pedagógico radical. La esperanza esencial para el cambio surge no de la propia esperanza, sino de la comprensión de los diversos modos de regulación de la conciencia y de su relación con las diferentes bases sociales. Y siempre he intentado hacerlo manteniendo un cierto escepticismo. He visto en mi época fallar demasiadas "prácticas progresistas" a causa de un análisis inadecuado de las bases sociales y de las condiciones para tales prácticas. Si algo permanece en el corazón de la tesis es el deseo de proporcionar una forma de análisis mediante el que una "práctica progresista" pueda ser reconocida como tal, y las condiciones para su implementación efectiva comprendidas conjuntamente con las opciones implicadas.