

**HACIA UNA TEORIA DEL DISCURSO PEDAGOGICO\***

*Basil Bernstein  
Mario Díaz*

**I. SOBRE EL DISCURSO\***

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

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

El análisis lingüístico del discurso que tiene su fuente en la perspectiva Saussureana equipara la noción de discurso con las realizaciones del lenguaje en el habla (palabra, habla, discurso), realizaciones en las cuales el sujeto se considera el origen de los significados<sup>40</sup>. El discurso es, de esta manera, estudiado como una unidad lingüística mayor que la frase y como la expresión de una subjetividad consciente<sup>41</sup>. El discurso

---

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

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

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

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

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

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

Aquí desarrollaremos algunas nociones acerca del discurso que no están relacionadas con el punto de vista lingüístico. No negamos (en esta posición) la existencia de una base lingüística de los procesos discursivos<sup>42</sup>. Otro aspecto a considerarse será el de la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales. Esta relación da origen a un conjunto de preguntas acerca del trabajo del discurso en diferentes dominios y sobre diferentes objetos, y también a un conjunto de preguntas acerca de los diferentes procesos discursivos a través de cuáles categorías (objetos y sujetos) y prácticas son constituidas y transformadas.

Para comenzar, se puede considerar que el discurso no es un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. El está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce<sup>43</sup>.

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

También, el discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen. La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control<sup>44</sup>. El poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder. Cuando pensamos en los discursos podemos referirnos a ellos como un producto de una división social de trabajo. Esta formulación expresa el proceso de organización social de los discursos, el cual en las sociedades modernas se ha vuelto cada vez más complejo y especializado. La división social del trabajo, de igual manera, expresa el grado de especialización de los discursos, la adquisición de una especificidad de cada discurso y la producción de límites específicos.

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

---

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

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

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

posiciones) de sujetos dentro de órdenes específicos<sup>45</sup>, podemos asumir que el régimen de su producción implica relaciones sociales de producción específicas entre agentes, entre discursos y entre agentes y discursos. Es importante anotar que el orden de producción de un discurso difiere del orden que él produce. Piénsese por ejemplo de la diferencia entre la estructura macroinstitucional de generación del discurso pedagógico como tal y el orden que éste produce en el contexto de reproducción del conocimiento educativo o en las relaciones entre el Discurso Pedagógico y el sujeto pedagógico como un efecto ideológico del Discurso Pedagógico.

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

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

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

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

---

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

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

*La Arqueología del Saber* proporciona un conjunto de elementos con los cuales el problema del discurso puede analizarse<sup>46</sup>. Este texto intenta presentar una nueva definición del discurso. Existe en la Arqueología de Foucault un rechazo en la definición de discurso tal como se presenta por la historia de las ideas que ve el discurso como un producto del sujeto psicológico; la noción de Foucault del discurso se relaciona con la de formación discursiva: “llamaremos discurso un grupo de enunciados en la medida en que pertenecen a la misma formación discursiva” (1972: 117). Una formación discursiva es, para Foucault, una regularidad o un sistema de dispersión entre un número de enunciados. Una formación discursiva puede individualizarse sobre la base de un complejo sistema de reglas llamado “reglas de formación”. Estas reglas constituyen las condiciones de existencia de los elementos de una formación discursiva los cuales, de acuerdo con Foucault, son “objetos, modalidades de enunciación, conceptos y selecciones temáticas”<sup>47</sup>. (Ibid.; 38).

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

El sujeto constituye en Foucault otro problema crucial. El tratamiento del sujeto en la Arqueología del saber no se refiere a alguna categoría de persona o individuo. En el capítulo “la formación de las modalidades enunciativas” Foucault analiza el problema de la enunciación en relación con las posiciones del sujeto. La enunciación se considera allí como una actividad discursiva sustentada y constituida por un sistema de mecanismos institucionalizados, estatutos, y posiciones diferentes asignadas al sujeto en el discurso (la relación formación discursiva-institución juega un papel muy importante en Foucault). Desde esta perspectiva, es posible considerar que las diversas formas del habla (o prácticas), que son posibles dentro de un discurso dado, no se refieren a un sujeto unificado, original, sino que son definidas de acuerdo con las regularidades del discurso que regulan los ciclos y las posiciones de los sujetos<sup>48</sup>.

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

---

<sup>46</sup> Véase Foucault (1972). Partes II y III.

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

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

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

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

Para Foucault es fundamental el análisis de las relaciones entre el discurso y el poder, es decir, cómo se constituyen las prácticas discursivas; reglas específicas (formación, transformación, correlación) subyacen a la formación de los discursos (Foucault 1978). Estas reglas están ligadas con el ejercicio del poder. En cada sociedad —escribe Foucault— “la producción del discurso está controlada, organizada, redistribuida por un número de procedimientos”. Desde su punto de vista, existe una cantidad de procedimientos para el control del discurso tales como los procedimientos sociales de exclusión, prohibición, división y distinción (entre lo verdadero y lo falso). En relación con los últimos Foucault considera que hay una base institucional muy completa sobre la cual opera la verdad: el sistema educacional (Pedagogía), la distribución de información, la publicidad o publicación de libros, los valores establecidos para unos sistemas sociales diferentes sobre formas diferentes de conocimientos. Estos sistemas de control operan desde fuera del discurso<sup>50</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

Entonces, para Foucault los discursos no sólo exhiben principios intrínsecos de regularidad y de individualización sino que también son controlados por regulaciones reforzadas como dice Gordon (1980) a través de prácticas sociales de apropiación, control y “política”. En este sentido, los discursos se derivan no del sujeto sino de las relaciones de poder que los generan<sup>51</sup>

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

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

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

---

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

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

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

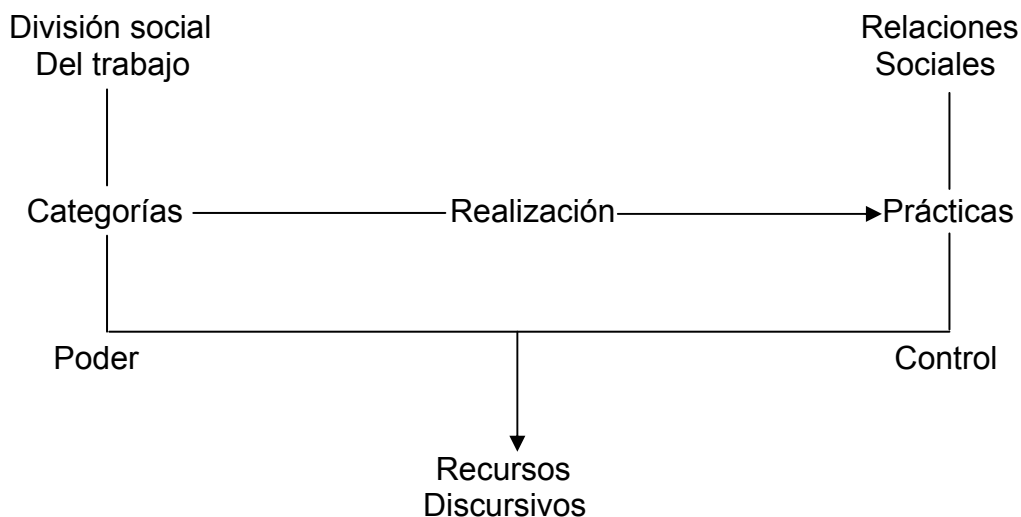
I  
n  
d  
i  
v  
i  
d  
u  
a  
l  
i  
z  
a  
c  
i  
ó  
n

Normali zación

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

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

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



El análisis de las *categorías* y las *prácticas* descansa sobre dos principios reguladores fundamentales; uno que regula las relaciones entre las categorías y el otro que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre las categorías. Estos principios se conocen más como *clasificación* y *enmarcación*. El principio de clasificación regula el aislamiento entre las categorías, (1981: 12) y es el medio de producción de la identidad específica de las categorías. A su vez, el principio de clasificación sería “creado, mantenido, reproducido y legitimado mediante la preservación de los *aislamientos*”. Así por ejemplo, es el principio de clasificación el que regula las relaciones de poder entre discursos y entre sujetos manteniendo diferentes grados de *aislamiento* entre ellos<sup>52</sup>.

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

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

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

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

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



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

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

La voz determina al sujeto limitando lo que puede ser un mensaje legítimo (1981: 16). La voz entonces no sería un conjunto de contenidos, significados o representaciones; sería una gramática de producción de significados. Hasta cierto punto, la voz sería la ideología intrínseca a las prácticas sociales. Si la realización de la voz (ideología!) se experimenta como real en la forma de acciones, actitudes y prácticas del sujeto, la adquisición de la voz llega a ser una operación subjetiva, inconsciente e imperceptible, dominada por lo que sociológicamente se ha descrito como socialización<sup>53</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## II. DESARROLLO DEL MODELO (Primera Parte)

### Principios Dominantes: Discurso Regulatorio General

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

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

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

una sociedad particular de lo que puede llamarse la organización del consenso<sup>54</sup>. En otras palabras una condición esencial para el establecimiento, mantenimiento y reproducción de los principios dominantes (PD) es la organización, mantenimiento y legitimación del *consenso* entre los diferentes grupos sociales que constituyen una sociedad específica con respecto a las relaciones dentro de y entre, grupos sociales. La legitimación y reproducción del “Consenso” se realiza mediante agencias especiales —ya sea dentro del estado, o dentro del campo de control simbólico— cuya función es transformar las contradicciones entre los diferentes grupos sociales en “consenso” a través de la realización de ideologías, discursos y prácticas específicos.

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

Los discursos producidos y las prácticas realizadas por el estado y, especialmente, pero no limitadas a, las agencias de control simbólico, son los medios de reproducción del consenso dominante, el cual constituye desde nuestro punto de vista la base material para la legitimación de los principios dominantes. Esto significa que no existe un discurso unificado sino diversos discursos tanto ortodoxos como heterodoxos junto con sus ideologías y prácticas las cuales sustentan el *consenso*<sup>56</sup> alrededor de los principios dominantes. Así, los discursos y prácticas producidos dentro del marco organizacional del estado pueden diferir de los discursos y prácticas producidos dentro de las agencias de control simbólico<sup>57</sup>. Sin embargo, éste no es el lugar para especificar estas diferencias. Lo que es importante retener aquí es el carácter regulativo de esos discursos y prácticas.

Proponemos agrupar todos estos discursos bajo una macrocategoría denominada *Discurso Regulatorio General* (DRG). El Discurso Regulatorio General tendría como principal objetivo el establecimiento y la definición de un *orden, relación e identidad* dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad. Así, los principios dominantes definen las modalidades específicas de la realización del Discurso Regulatorio General, el cual a su vez, fija los límites de las prácticas regulativas legitimadas<sup>58</sup>.

---

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

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

<sup>56</sup> Véase a Foucault (1977: 170-194).

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

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

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

Un efecto pedagógico del DRG sería la creación dentro de una sociedad específica de representaciones colectivas (unidad nacional, solidaridad nacional, modelos patrióticos, unidad religiosa, orgullo nacional) y la reproducción de nociones tales como la libertad, justicia, igualdad, derecho, democracia, propiedad, nación, patriotismo, ciudadanía, Dios/hombre, junto con el alcance y los límites de las prácticas. Estas representaciones celebran el consenso e intentan legitimar el consentimiento para la distribución de las relaciones de poder y control dominantes<sup>59</sup>. En otras palabras, la distribución de las relaciones de poder y control legítimas serían utilizadas a través del Discurso Regulatorio General junto con sus diferentes clases de prácticas e ideologías. Un segundo efecto del Discurso Regulatorio General sería que todos los discursos regulatorios específicos (DRE) estarían subordinados a sus principios.

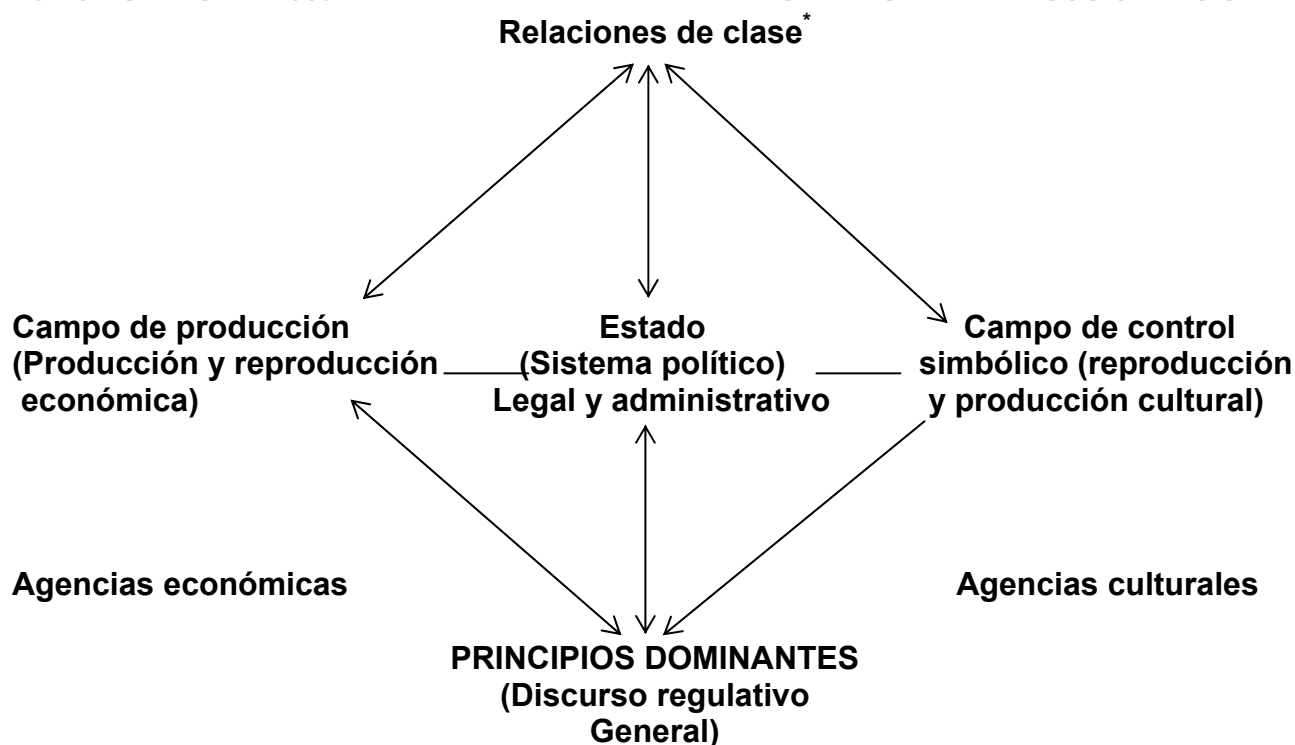
Presentemos algunas breves conclusiones. A nivel abstracto:

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

---

\* Tales como el discurso liberal.

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



### Discurso Pedagógico Oficial (DPO)

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

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

Empezamos nuestro análisis diciendo que el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) puede considerarse como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del estado. El Discurso Pedagógico Oficial puede considerarse como el efecto del trabajo de las prácticas políticas del estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. Esto significa que la práctica política del estado transforma el modo de existencia y el modo de funcionamiento de los discursos, prácticas y relaciones sociales<sup>61</sup>. Así, con respecto a la educación, la estructura organizativa dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización, la reubicación del niño en alumno, del alumno en trabajador, la pedagogización del hogar, la especialización de los currículos para niveles y grupos sociales; la selección y legitimación de teorías de transmisión, adquisición y evaluación; todo esto, puede muy bien revelar los diferentes

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

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

<sup>61</sup> Véase Foucault (1973).

grados de penetración (regulación, esto es, la expansión del poder) del discurso oficial de diferentes sociedades en la educación<sup>62</sup>.

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

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

El Discurso Pedagógico Oficial tiene como función producir y legitimar las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas por la educación<sup>63</sup>. Esencial para el establecimiento, el mantenimiento y la reproducción de prácticas educativas de control simbólico es la organización del espacio pedagógico de reproducción, la regulación de sus discursos especializados y la constitución de sus agentes y sus relaciones sociales.

En nuestro concepto el Discurso Pedagógico Oficial no solamente celebra los principios dominantes, sino que también legitima la cultura dominante de la escuela, modos específicos de adquisición y, a través de esto, modos específicos de razonamiento<sup>64</sup>. En este sentido, podemos decir que el objetivo ideológico dominante del discurso oficial en la educación es colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas (Burton y Carien, 1979): las posiciones creadas y mantenidas por los principios dominantes. Ejemplos de estas posiciones deseadas pueden darse en los objetivos oficiales de muchos sistemas educativos centralizados como en Colombia, Francia o Suecia.

---

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

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

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

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

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

### **El Discurso Pedagógico Oficial y el Proceso de Recontextualización<sup>65</sup>**

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

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

---

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



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

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

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

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

## Contexto de Reproducción

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

---

<sup>66</sup> El contexto de recontextualización conlleva a un número de campos tales como:

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

Para comenzar, podemos decir que el contexto de reproducción (sistema escolar) constituye una estructura organizativa para “la reproducción selectiva de discursos educativos” (Bernstein 1981: 42). El contexto está constituido por categorías especializadas (agentes, discursos) prácticas y sitios, socialmente creados, mantenidos y reproducidos para la reproducción del discurso pedagógico. El contexto de reproducción se determina en última instancia por el estado<sup>67</sup>, el cual a través de su Discurso Pedagógico Oficial y de sus agencias recontextualizantes intenta crear y mantener las condiciones para las funciones de pedagogización y de ubicación y reubicación (reclasificación) de los sujetos en el contexto de reproducción. Sin embargo estas funciones no necesariamente se logran como a menudo se sugiere por investigaciones diferentes.

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

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

Entre todos los sistemas o agencias de reproducción, dentro de las formaciones sociales contemporáneas el sistema educativo conjuga las relaciones funcionales de reproducción cultural y económica. Esto significa que su estructura no solamente reproduce el orden dominante y sus bases discursivas sino que crea un *potencial* para los medios, contextos y posibilidades del campo de producción y del campo de control simbólico<sup>68</sup>. En los tiempos modernos el estado ha intensificado sus prácticas de regulación de las relaciones sistémicas de la educación con respecto, tanto a las prácticas del campo del control simbólico como con respecto a las prácticas del campo de producción. No se piensa aquí en una correspondencia mecánica; simplemente, señalamos el papel creciente del estado en su manejo de las relaciones sistémicas de educación. Las relaciones sistémicas no están limitadas a la división social de trabajo y a sus relaciones sociales del campo de producción sino que incluyen la importancia creciente del incremento en la complejidad de la división social de trabajo y sus relaciones de control simbólico. Es posible suponer que a medida que los principios de producción de recursos físicos se vuelven más y más abstractos (teorías de control de la comunicación, teorías electrónicas, biológicas) entonces la división social del trabajo se vuelve más simple, pero la división social de trabajo y sus relaciones sociales de control

---

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

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

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

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

### **Las Relaciones Sistémicas del Contexto de Reproducción**

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

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

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

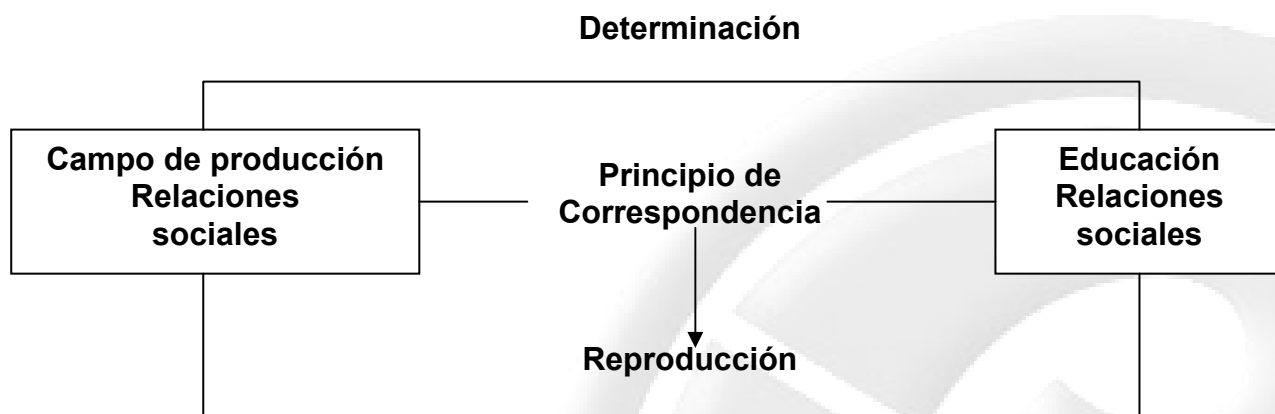
Desarrollemos brevemente dentro de la primera posición los argumentos de Bowles y Gintis (1976). Desde su punto de vista, el sistema educativo no es un sistema independiente sino una institución que sirve para perpetuar las relaciones sociales de la vida económica" (1976: 11). Bowles y Gintis hacen más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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Sobre la Recontextualización**

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

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

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

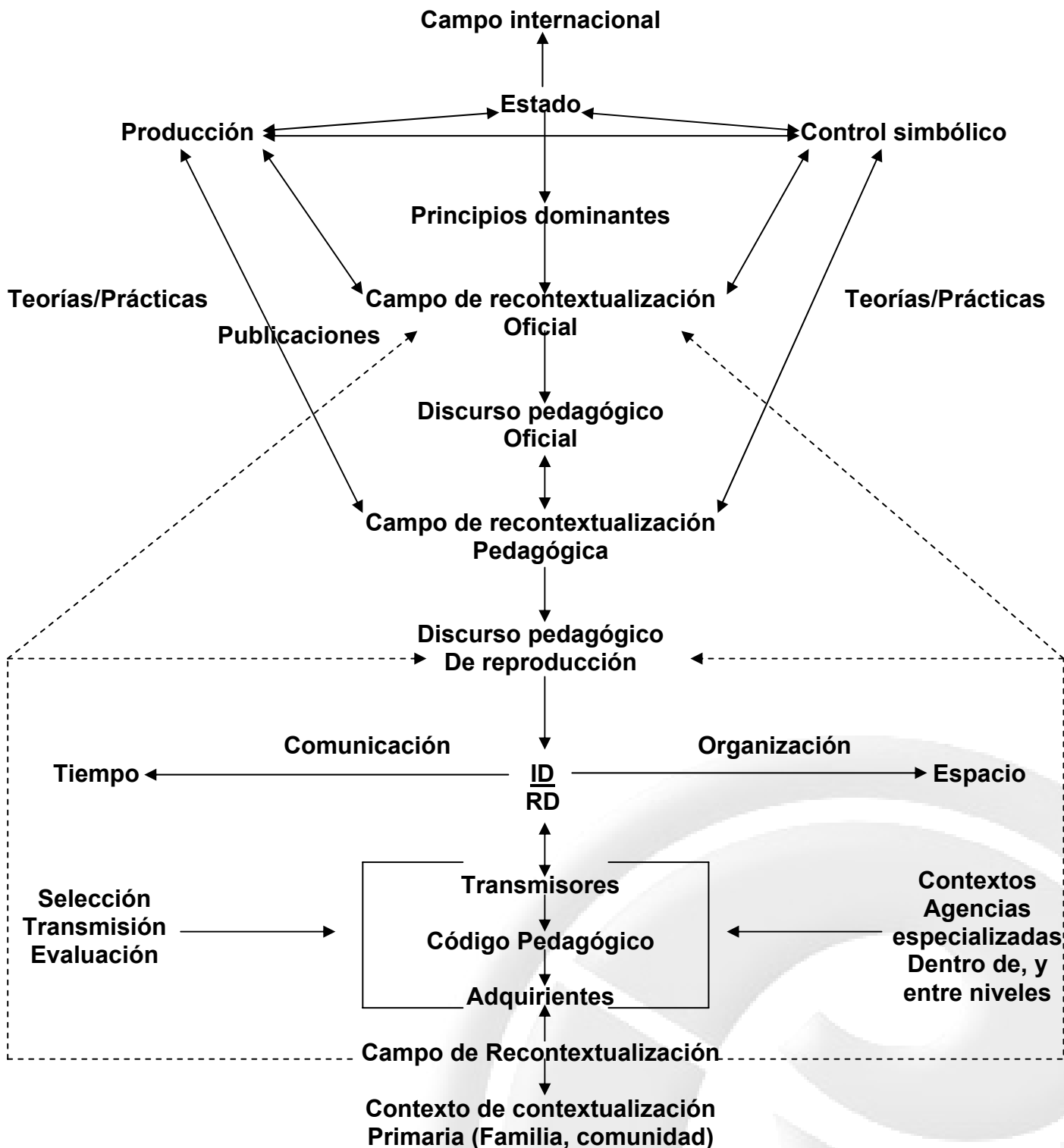
Ambos campos de recontextualización (el C.R.O. y el C.R.P.) son afectados por los campos de producción y de control simbólico\*. Existe una doble relación entre la recontextualización pedagógica y estos dos campos:

---

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



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

\* DIs = Discursos instruccionales.  
DR = Discurso regulativo.

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

### III. DESARROLLO DEL MODELO (Segunda parte)

#### Estructura del Contexto de Reproducción

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

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

A nivel de la escuela, la división social del trabajo constituye su estructura posicional. Esto último se refiere a las relaciones entre las categorías fundamentales de la escuela (Bernstein 1977; 117). Los maestros y los alumnos pueden agruparse de acuerdo con su función; los alumnos pueden agruparse de acuerdo con rasgos tales como edad, género, habilidad, etc. Además, existe una división social del trabajo de los discursos. En la misma forma, podemos considerar que hay una división social del trabajo del espacio pedagógico en sitios de reproducción<sup>2</sup>.

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

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

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

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

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

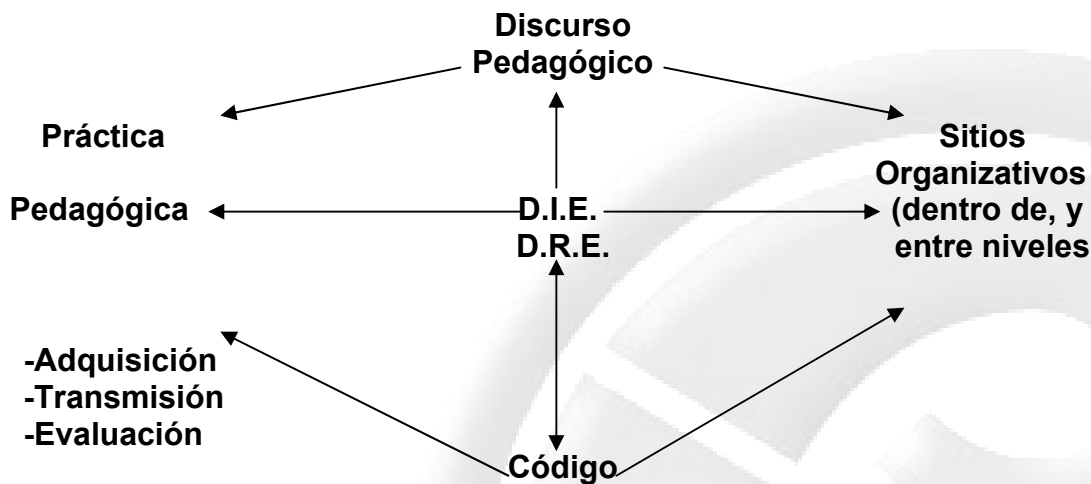
<sup>2</sup> Los sitios de reproducción podrían igualarse a lo que Delamont (1976) llama “escenarios físicos” aunque en un sentido más amplio; un área social de reproducción caracterizada por un conjunto específico de rasgos, prácticas y estructuras. Por ejemplo, la escuela, el hogar. En Delamont el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

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

Usaremos el concepto de *enmarcación* para referirnos “al principio regulador de las prácticas comunicativas dentro de las relaciones sociales de la reproducción de recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes” (Bernstein 1981). Este concepto también se refiere al principio que regula la comunicación entre contextos, por ejemplo entre la escuela y el hogar<sup>3</sup>.

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

### CONTEXTO DE REPRODUCCION



DI = Discursos instruccionales  
 DR = Discurso regulativo.

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

D.I.E. = Discurso instruccional específico

D.R.E. = Discurso regulativo específico.

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

## El Discurso Pedagógico

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

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

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

## Un Modelo Sencillo para la Producción del Discurso Pedagógico

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

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

---

<sup>4</sup> Véase Foucault (1972).

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

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

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

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

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

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

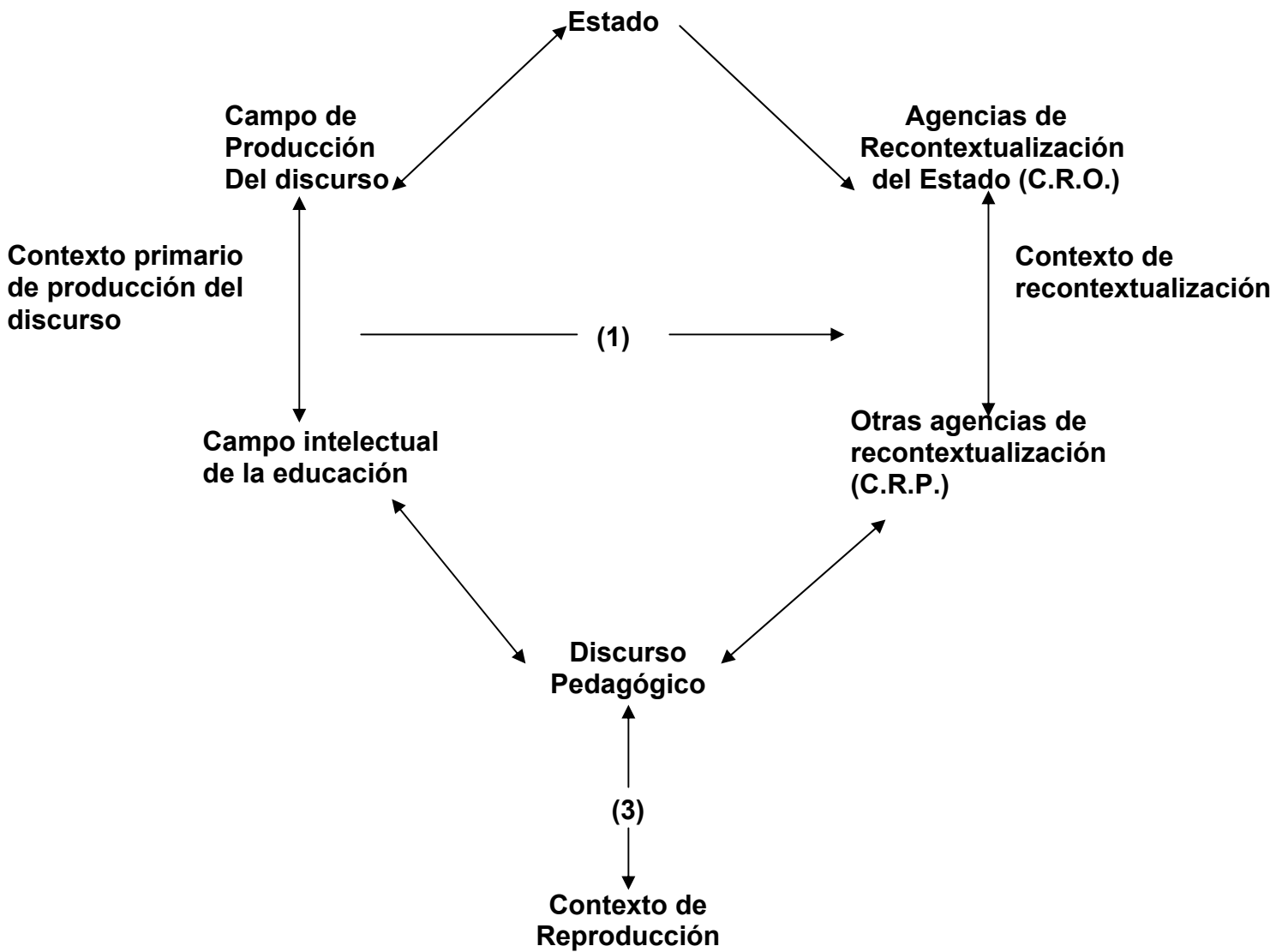
El contexto de reproducción y sus diversos niveles pueden constituirse en una fuente de producción de nuevos conceptos y teorías pedagógicas los cuales pueden enriquecer y aun transformar el discurso pedagógico<sup>7</sup>. Tal transformación depende de si existe un espacio disponible para tal posibilidad o si puede crearse un espacio. Hay buenas razones para creer que es más probable que tal espacio pueda crearse allí donde existen problemas de control de los adquirientes. El problema no es solamente el de la creación de un espacio, sino también, un problema de relaciones de poder entre recontextualizadores y reproductores, y la comunidad diversa de intereses a los cuales la escuela está sirviendo. Una ilustración de la creación de un espacio pueden encontrarse en la educación multicultural antirracista y anti-sexista del Reino Unido y en los Estados Unidos.

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

---

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

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



**(Categorías, prácticas y sitios de reproducción del discurso instruccional y del discurso regulativo)**

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

“Es el campo de recontextualización el que genera las posiciones y oposiciones de la teoría, investigación y práctica pedagógicas”. En el esquema anterior (1) expresa las transformaciones de los productos discursivos del contexto primario de producción por las agencias de recontextualización. Estas agencias integran lo que es recontextualizado

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

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

Los conceptos fundamentales, principios y regulaciones del Discurso Pedagógico son transformados y colocados ideológicamente mediante las prácticas de recontextualización a partir de un complejo de discursos/prácticas, pertenezcan estas o no al campo intelectual de la educación<sup>8</sup>.

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

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

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

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

---

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

<sup>9</sup> Desde este punto de vista, cualquier texto pedagógico puede considerarse como una integración selectiva, articulación y contextualización de pedagogemas. El pedagogema es la unidad mínima susceptible de evaluación. Esto da origen en los términos de Halliday a niveles de realización de una gramática sistemática, es decir, Discurso Pedagógico, —texto pedagógico— pedagogema. En principio, tal formulación crea un lenguaje para describir y explorar las relaciones entre el Estado y un pedagogema, es decir, una microrealización de macropoderes (Bernstein, Seminarios).



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

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

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

### **Las Relaciones entre el Discurso Pedagógico y el Contexto de Reproducción**

El de contexto reproducción puede considerarse como regulado por un conjunto de reglas institucionalizadas, constituidas como Discurso Pedagógico. Desde esta perspectiva, es posible suponer que la estructura organizativa del contexto de reproducción esta determinada por los presupuestos (conceptos y teorías) y las reglas del Discurso Pedagógico. Sin embargo, las determinaciones entre el Discurso Pedagógico y el contexto de reproducción son recíprocas. Esto significa que *existe una interacción entre el Discurso Pedagógico y el contexto de reproducción*: Cambios en los principios y reglas (y en los conceptos y teorías subyacentes) del Discurso Pedagógico pueden producir cambios en la estructura organizativa y en las prácticas del contexto de reproducción. A su vez, cambios en la estructura organizativa y en las relaciones sociales de este último, pueden producir cambios en los principios y presupuestos del Discurso Pedagógico<sup>10</sup>. El rango de variaciones puede ser amplio. El Discurso Pedagógico puede variar los principios que regulan las relaciones sociales de las prácticas pedagógicas profesor-alumno sin cambiar las reglas discursivas de la transmisión; de la misma manera, es posible variar hasta cierto punto los principios que regulan la constitución de las reglas discursivas específicas de las prácticas instruccionales sin cambiar el orden legítimo constituido por las prácticas regulativas.

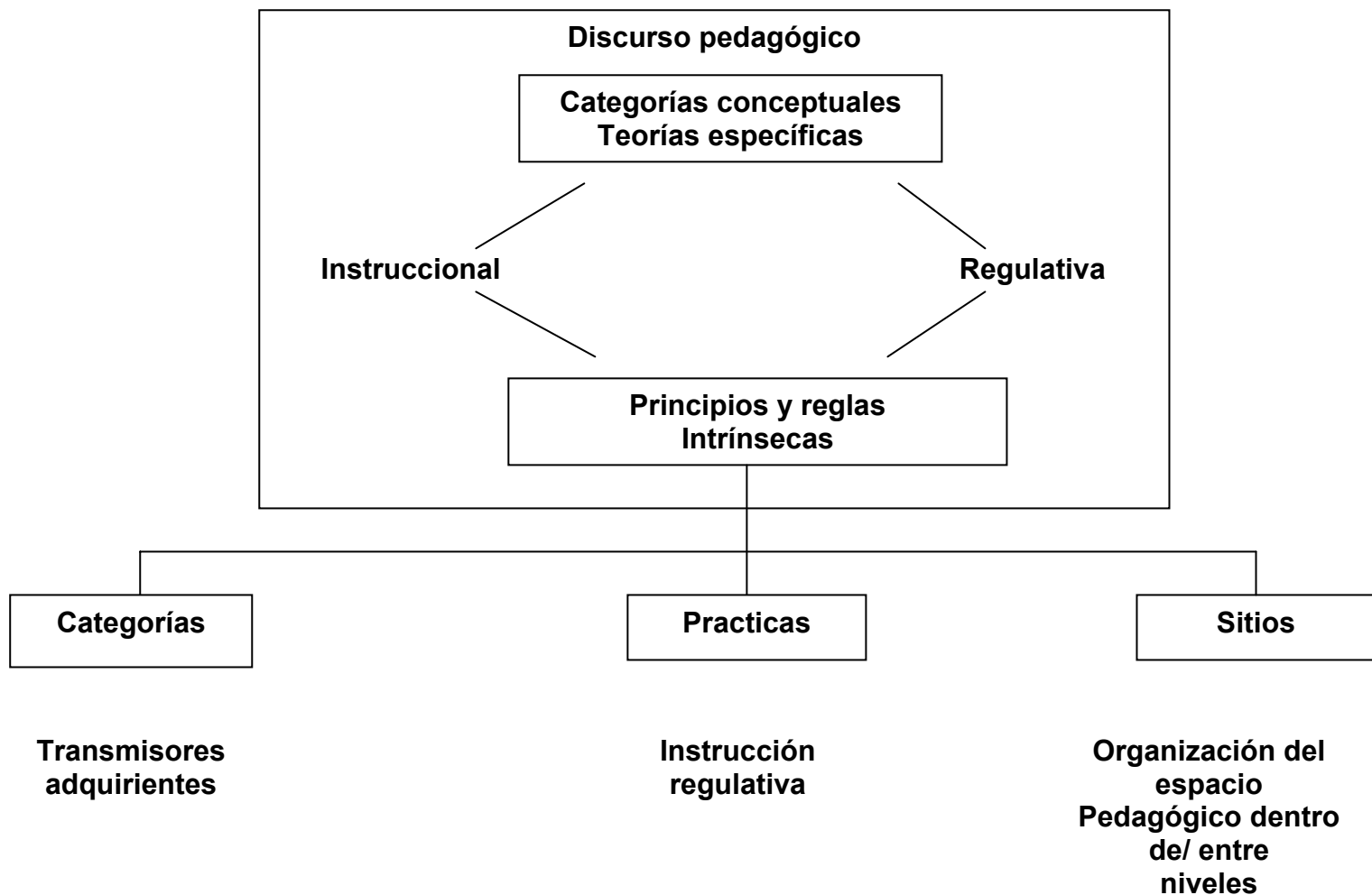
El Discurso Pedagógico constituye categorías especializadas (transmisores y adquirentes con sus propios rasgos específicos) los cuales articulan la estructura social o posicional de la escuela. Igualmente el Discurso Pedagógico regula las prácticas pedagógicas en sitios organizados para la reproducción junto con sus relaciones específicas dentro y entre niveles<sup>11</sup>. Esto puede esquematizarse de la siguiente manera.

---

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

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

**MODO DE REGULACION DEL CONTEXTO DE REPRODUCCION**



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

1. *La Organización de Tiempo.* Aquí el principal interrogante se relaciona con la demarcación temporal de la adquisición y de la transmisión. El Discurso Pedagógico regula, en este caso, el tiempo, estableciendo las normas y principios que regulan las variaciones de lo que puede llamarse “tiempo pedagógico”. Cómo el “tiempo” llega a ser “individualizado” o cómo los individuos se homogenizan en el tiempo (progresión temporal de la adquisición/transmisión) depende fundamentalmente de las teorías implícitas o explícitas del Discurso Pedagógico (Véase Roth J.A. 1983).
2. *La Organización del Espacio.* El Discurso Pedagógico regula, demarca y legitima el espacio social de la adquisición (espacio pedagógico), es decir, crea los límites entre lo que puede ser un espacio pedagógico legítimo y lo que no puede ser un espacio pedagógico. Así la constitución de espacios pedagógicos junto con sus límites físicos también conlleva valores símbolos e implica un orden específico. Si el espacio esta rígida o flexiblemente clasificado depende de los principios y teorías subyacentes del Discurso Pedagógico<sup>12</sup>.

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

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

## Práctica Pedagógica

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

La práctica pedagógica es el modo de ubicación de los alumnos en unidades específicas de conocimiento constituidas en el *Discurso Instruccional específico*. Esto implica la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción interpretación y, en general, en modos específicos de adquisición de conocimiento, habilidades ligados a la producción de competencias específicas<sup>13</sup>. Las prácticas pedagógicas también implican el modo de ubicar a los alumnos en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, patrones o paradigmas de conducta, carácter y manera. Aquí, es el Discurso Regulatorio el que regula lo que cuenta como orden legítimo. Así, la práctica pedagógica constituye un intento por controlar la transformación de la experiencia de los alumnos dentro de relaciones sociales específicas de transmisión/adquisición<sup>14</sup>.

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

De acuerdo con el punto de vista presentado arriba, la práctica pedagógica puede entenderse como la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico, la *práctica instruccional* relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la *práctica regulativa* incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden, relación e identidad ocupa un lugar esencial en la práctica regulativa.

---

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

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

Fundamental para el análisis de la práctica pedagógica es la distinción entre discurso y práctica. Hemos dicho que el Discurso Pedagógico es una categoría especializada que articula sus propios principios y reglas. Estos principios y reglas constituirían lo que puede llamarse la gramática del discurso. Estos principios y reglas regulan lo que cuenta como práctica legítima<sup>15</sup>. La práctica puede considerarse como la forma de realización del discurso y los medios de su reproducción. Cuál es la relación entre Discurso Pedagógico y práctica pedagógica? El análisis de esta relación puede elucidar los modos de determinación esquematizados en el modelo.

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

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

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

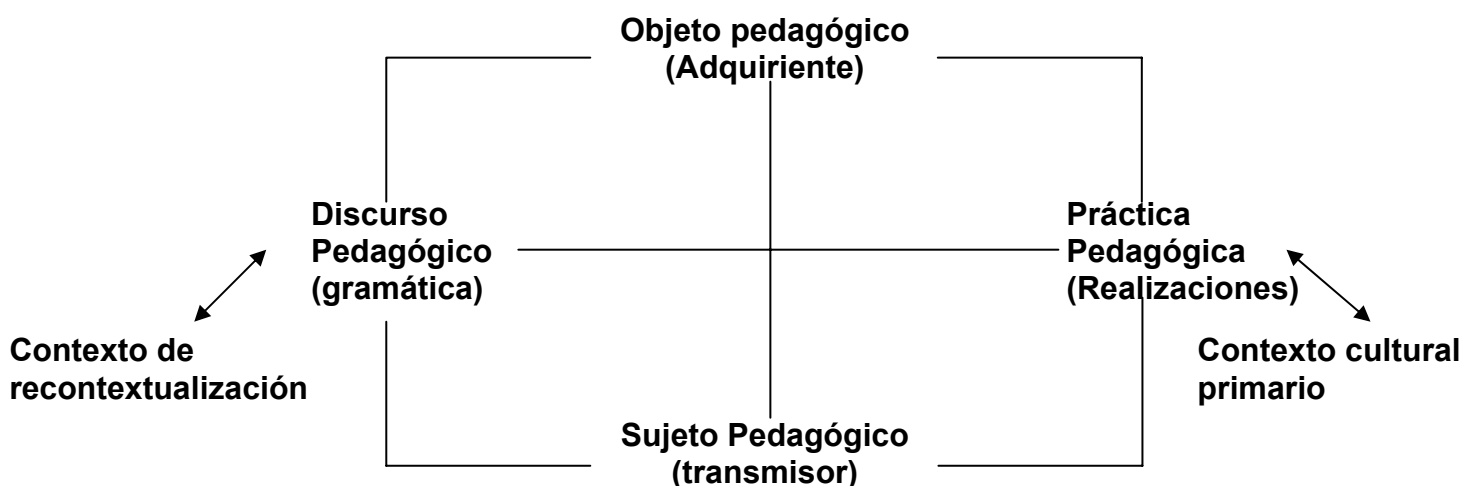
Podemos ver, cómo, la evaluación puede mantener una distribución dada del poder dentro del rango de variedades y de "igualdades" introducidas por la enmarcación de la transmisión. El dispositivo pedagógico es en esencia un dispositivo acerca de la evaluación: celebra la distribución del poder a través de la demarcación, aislamientos y

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

desubicación de los discursos, y a través de la formalización de la gramática de su reproducción dentro de las limitaciones y exclusiones de una cultura específica de discurso<sup>16</sup>.

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

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



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

## REFERENCIAS

- ADLAM, D. *et al.* (1977). "Psychology, Ideology and the Human Subject". *Ideology and Consciousness*. No. 1. pp. 5-56.
- ALTHUSSER, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses" Costa, B.R. (1972), *Education: Structure and Society*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

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

- APPLE, W.A. (ed.)(1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BENVENISTE, E. (1974). *Pro blemes de LinguistiQue Generale, Vol. II* París: Gaflimard.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control: Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*, London: Routledge sud Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1981). "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model", *Anglo American Studies*, Vol. 1, No. 1.
- BERNSTEIN, B. (1982). "On the Círculation of Pedagogic Texts". Department of Educational Research, Stockholm Institute of Education.
- BERNSTEIN, B. (1982). "Preface", *Educational Analysis*, Vol. 3, No. 1.
- BERNSTEIN, B., *Seminars*.
- BOURDEU, P. (1967). "Systems of Education sud System of Thought" in Young, M.F.D. (ed.) (1981), *Knowledge and Control*, London: MacMillán.
- BOURDIEU, P. (1977) *Outline of the Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press. (Originally published in French ni 1972).
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist Amen ca*, New York: Basic Books Inc.
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1981). "Contradictions and Reproduction in Educational Theory" in Dale, R. et. al. (1981), *Schooling and the National Interest*, Barcome: The Falmer Press.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, London: Oxford Uriiversity Press.
- BURTON, F. and CARLEN, P. (1979). *Official Disco urse*, London: Routledge sud Kegan Paul.
- CARNOY, M. (1982). "Education, economy and the State" in Apple, M. (ed.) (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London: Routledge sud Kegan Paul.
- COLLINS, R. (1971). "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, Vol. 36 (December), pp. 1002-1019).
- COLLINS, R. (1974). "Where are Educational Requirements for Employment Highest". *Sociology of Education*, Vol. 47 (Fall): pp. 419-442).
- COWARD, R. sud ELLIS, J. (1977). *Language and Materialism: Developments te Semiology and the Theory of the Subject*, London: Routledge sud Kegan Paul.

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

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



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

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

