

# **EL CURRÍCULUM COMO MEDIACIÓN CULTURAL**

## **Reflexión sobre el problema teórico de la estructura profunda de la transmisión cultural, investigaciones de Basil Bernstein**

JIMÉNEZ GALÁN YASMÍN IVETTE

Esta investigación tiene por objeto analizar la teoría de Basil Bernstein sobre la reproducción cultural que se lleva a cabo a través de la socialización primaria y secundaria del niño. Se empieza analizando cuál es la función esencial de la educación y los derechos a los que todos alumnos deben o deberían tener acceso por ser parte de las instituciones educativas. Posteriormente se analizan los aspectos que subyacen a la socialización primaria ocurrida en la familia y como esta de alguna forma condiciona la socialización secundaria que corre a cargo del estado.

La educación es fundamental para adquirir los conocimientos básicos y comunes que se utilizan en la sociedad, en los grupos y a nivel individual; sin embargo, no debemos soslayar el hecho de que la educación es una institución pública que se encarga de la producción y reproducción de las injusticias distributivas de las clases sociales. Los contenidos, el acceso y las oportunidades de la educación no sólo tienen consecuencias en la economía, sino que llegan a penetrar tan profundamente en la conciencia de los individuos que literalmente eliminan las condiciones necesarias para la afirmación, autonomía e imaginación de los alumnos.

Para que la educación llegue a desempeñar un papel fundamental en la creación de un futuro posible, los docentes debemos de analizar y reflexionar sobre los sesgos sociales que, de acuerdo a Bernstein, están enraizados en la estructuración de los procesos de transmisión y adquisición cultural del sistema educativo.

Para llegar a una democracia efectiva, se deben de cumplir con dos condiciones. La primera condición es el interés interactivo – recibir y dar - que tienen los sujetos en la sociedad, la segunda condición es la confianza que tienen los sujetos en las instancias públicas de procurar el bien común.

Para lograr esto en la práctica, en cualquier sociedad, se debe garantizar que en las escuelas se institucionalicen tres derechos fundamentales para los ciudadanos (Bernstein, 1996):

- El derecho al *refuerzo del individuo* que le permita experimentar los límites, tanto sociales, como intelectuales y/o personales, y le sirvan como puntos de tensión entre el pasado, a través de la comprensión crítica, y el futuro posible (Freire habla de lo inédito viable, la creencia de la utopía que el sistema puede cambiar para mejorar). Este derecho proporciona la condición indispensable para desarrollar la autoconfianza que permite la actuación responsable, por lo tanto opera a nivel individual.
- El derecho a *ser incluido*, no absorbido, social, intelectual, cultural, y personalmente. Este derecho es una condición para desarrollar la independencia y la autonomía, por lo tanto opera a nivel social
- El derecho a la *participación* en los procedimientos mediante los cuales se construye, se modifica y se mantiene el orden, por lo tanto opera a nivel político.

Es a través de estos derechos fundamentales del ciudadano, sus condiciones y niveles en que operan estos que Bernstein analiza si la educación los proporciona a todos los estudiantes y, por lo tanto, son de goce colectivo o si se distribuyen desigualmente entre el estudiantado y si estas diferencias responden a diferencias de clases o no.

Bernstein empieza analizando los principios distributivos de la escuela a través de las imágenes que proyecta ésta en los actores educativos, en la diferente distribución del conocimiento que se proporciona a los adquirentes y en el desigual reparto de los recursos a las instituciones educativas.

- **Imágenes** Para Bernstein la ideología de una escuela es como una construcción de una imagen en un espejo, y las preguntas, para discernir sobre la neutralidad de las instituciones educativas, que debemos

hacernos son ¿quién se refleja en la imagen? ¿la escuela permite que todos los alumnos se reflejen, se reconozcan?, de igual forma podríamos analizar la acústica en una escuela ¿qué voces se oyen? ¿quién está en silencio? ¿por qué?

- **Conocimiento** de todos es sabido que en las escuelas la transmisión del conocimiento se basa en el principio distributivo; es decir, existen diferentes saberes y posibilidades transmitidas, para Bernstein esto tiene una significación a nivel inconciente ya que transmite un valor, un poder y un potencial desigual.
  
- **Reparto de recursos** que generalmente suele guardar una relación inversa a la necesidad de los mismos, es decir obtienen más los alumnos que menos los necesitan; por ejemplo, los alumnos de las ciudades en comparación con los alumnos de zonas rurales; lo que tiene una influencia directa con la inequidad del sistema escolar y por lo tanto en adquisición del conocimiento, ya que esto exige además de la buena preparación de docentes comprometidos y bien remunerados.

La tesis central que sostiene Basil Bernstein es que la distribución desigual de imágenes, conocimientos, posibilidades y recursos afectan los derechos de participación, inclusión y refuerzo individual de los estudiantes que provienen de grupos sociales a los que no se les reconocen los mismos derechos en la sociedad, es decir de clases sociales desfavorecidas.

El cuestionamiento para desarrollar un modelo que explique lo anterior sería ¿Cómo afronta la escuela los problemas exteriores de orden, justicia y conflicto social? Por un lado, Bourdieu afirma que la escuela se presenta como neutral, con la pretensión de que los principios de la jerarquía interna son diferentes de los que sustentan la jerarquía exterior a ella. De esta manera, se produce conocimiento, posibilidades y valor al interior de las mismas, desconectadas de sus propias jerarquías, justificando la violencia simbólica que se vive en ellas. Por el otro lado, Bernstein sugiere que la

forma en que la escuela desconecta su jerarquía interna de éxito de las jerarquías de clase social, exteriores a ella, consiste en crear un *discurso mitológico* que incorpora en parte la ideología y la organización política de la sociedad, creando con éste una identidad que genera *solidaridades horizontales* (Bernstein, 1996: 27), cuya meta es contener las divisiones verticales entre grupos sociales.

El discurso mitológico está constituido por dos elementos interrelacionados, uno que enaltece y trata de producir una conciencia nacional integrada y común, y el otro que se ocupa de desligar las jerarquías presentes en la escuela de una relación causal de las jerarquías sociales de la sociedad.

De esta manera se reproduce el mito de la conciencia nacional, siendo la educación un dispositivo fundamental para escribir y reescribirlo, transformando al individuo de un ser biológico en un ser cultural; y el mito de la jerarquía ya comentado anteriormente, en donde mediante una jerarquía de éxito y fracaso de los estudiantes se transmite el valor y la posición de los estudiantes, de manera interna a la institución como externa en la sociedad.

Así, la transmisión y reproducción de las clases sociales imperantes del estado, se da mediante la socialización del niño; y los actores de la socialización son diversos, como la familia, el grupo de pares, la escuela o los medios de comunicación; es en donde se da la relación con la presencia, la participación o la acción cotidiana en donde los individuos están conscientes el uno del otro o los otros, participando de la vida del otro, convirtiéndose la acción de uno en significativa para el otro.

Este tipo de situación es decisiva para establecer las características de la educación como acción simbólica, ya que la educación se da --para que el individuo aprenda a desempeñarse y vivir en sociedad—en una relación frente a frente entre el niño y los actores de la socialización.

Son Berger y Luckmann (1968) quienes señalan la existencia de dos fases diferentes en el proceso de socialización del niño; la socialización primaria que el individuo atraviesa desde los ocho meses de edad hasta los cuatro años, por medio de la cual se

convierte en miembro de la sociedad, y la socialización secundaria, que se da entre los cuatro y los ocho años que se refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo a interiorizar sectores particulares del mundo subjetivo de su sociedad.

La socialización primaria, que comprende el aprendizaje del lenguaje, transmite contenidos cognitivos que varían de una sociedad a otra; es decir, el aprendizaje de diversos esquemas interpretativos de la realidad así como los elementos del aparato legitimador de la validez de estos. Este aprendizaje se efectúa con la presencia de un alto componente emocional afectivo que otorga a estos aprendizajes una sólida firmeza en la estructura personal del individuo. Por lo tanto, la socialización primaria permite al niño internalizar el mundo de los “otros”, pero éste no se constituye como una posibilidad, sino que se le presenta como el único que existe. En este sentido, estos mismos autores sostienen que, un niño de clase baja no sólo absorbe el mundo desde la perspectiva de su clase social, sino que también lo hace con “la coloración idiosincrática que le han dado sus padres” (Berger P.; Luckmann T. 1968:7)

Por otro lado, la socialización secundaria puede ser definida como el proceso por el cual se internalizan “divisiones institucionales” cuyo grado de complejidad deriva de la alcanzada por la división del trabajo en la estructura social. Cada una de estas divisiones suponen el manejo de lenguaje específico, esquemas de comportamiento y de interpretación más o menos estandarizados y concepciones particulares destinadas a legitimar las prácticas habituales.

En la socialización secundaria los agentes socializadores actúan en función de su rol que tiene un alto grado de intercambiabilidad. El problema central de esta socialización consiste en que actúa sobre el sujeto ya formado y que todo nuevo aprendizaje exige un cierto grado de coherencia con la estructura básica (socialización primaria) para que los nuevos contenidos que va adquiriendo el individuo sean significativos y por lo tanto sean interiorizados con efectividad.

Basil Bernstein empieza estudiando la socialización primaria del niño y posteriormente la secundaria. A continuación se presentan las conclusiones más importantes de sus estudios de socialización primaria y sus repercusiones en la socialización secundaria de

los niños; posteriormente se analiza la socialización secundaria y, cómo a través del discurso pedagógico la escuela perpetúa el orden de clases sociales externo a las instituciones educativas.

Bernstein, para analizar la socialización primaria, parte de la formulación fundamental de que los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia y por lo tanto la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños y, establece que los sistemas simbólicos son tanto manifestaciones como reguladores de la estructura de las relaciones sociales.

Entendiendo como sistema simbólico el habla; es decir, el conjunto de medios de expresión cuya manifestación es una función de la acción cultural a través de las relaciones sociales, y no la lengua que es el conjunto de reglas a los cuales deben someterse todos los códigos del habla.

Para Bernstein los códigos sociolingüísticos son “estructuración social de significados y sus manifestaciones lingüísticas, en contextos diferentes pero relacionados” y para definir la estructuración social de significados utiliza el concepto de rol como actividad de codificación compleja que controla la creación y organización de significados específicos así como las condiciones para su transmisión y recepción (Bernstein, 2008:1).

Esta tesis se basa en las investigaciones de Emile Durkheim quien explica las relaciones entre órdenes simbólicos, relaciones sociales y estructuración de la experiencia. Es decir, para Bernstein lo que intentó Durkheim es deducir las categorías básicas del pensamiento a partir de las relaciones sociales; el interés entonces de Basil Bernstein consistió en investigar el efecto selectivo que ejerce la cultura tanto a nivel de la estructuración gramatical como a nivel de la significación que asume esta estructura en la organización del conocimiento.

Para hacerlo, se planteó el siguiente cuestionamiento ¿cómo se ligan los sistemas simbólicos, la estructura social configuración de la experiencia a través del rol flexibilidad y habla? Es importante resaltar que su investigación difiere de la Chomsky

quien separa el estudio de las reglas de la lengua de las reglas sociales que determinan su uso en función de los contextos y elabora distinción entre competencia (referida al hombre abstraído de las restricciones contextuales de las reglas de su lengua y está fundamentada en la noción biológica del ser por lo tanto es potencial) y actuación (referida al hombre inmerso en las restricciones que determinan sus actos del habla controlados por las reglas sociales, específicamente culturales y constituyen el resultado de la selección lingüísticas hechas en situaciones de habla específicas).

Más bien lo que se pretende es el estudio de las palabras y su significación que nos sitúan en un sistema de reglas, que rigen la selección que hacemos en diferentes contextos, formales e informales o culturales donde la experiencia de los hablantes es transformada por aquello que la forma del habla designa como pertinente o significativa. Es decir, la relación que existe entre el lenguaje (concretamente el habla) y la socialización<sup>1</sup>, ya que mediante este proceso el niño adquiere una determinada identidad cultural y al mismo tiempo reacciona a dicha identidad.

Desde esta perspectiva, el proceso de socialización primaria es un proceso de control complejo que suscita en el niño determinadas disposiciones morales, intelectuales y actantes mediante una forma y unos contenidos específicos. Mediante este proceso el niño se sensibiliza mediante los roles que tiene que asumir a los diferentes principios de organización que imperan en la sociedad, es decir crea en él el sentimiento de la necesidad del orden social determinado lo que limita las áreas susceptibles de cambio.

Desde el punto de vista sociológico, la clase social determina a un nivel profundo las formas de socialización y la estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones de familia influye poderosamente en la distribución del conocimiento entre los miembros de la sociedad y condiciona el sentimiento que permite actuar sobre el mundo.

Para Bernstein, la influencia de la clase social se inscribe en tres dimensiones (Bernstein, 1996):

---

<sup>1</sup> Entendida como el proceso mediante el cual un ser biológico se transforma en un sujeto cultural específico

- *Conocimiento* Un escaso porcentaje de la población tiene acceso a un nivel de conocimiento que implique el manejo de un metalenguaje de control e innovación, es decir tiene acceso a los principios de cambio intelectual. La gran mayoría sólo tiene acceso a un conocimiento que permite la ejecución de operaciones particulares, fuertemente ligadas al contexto. Lo que permite deducir que existen dos clases de significados *universalistas* donde los principios y las operaciones son lingüísticamente explícitos menos ligados al contexto por lo tanto permiten a los individuos tomar conciencia de su experiencia y la pueden transformar y *particularistas* donde los principios y las operaciones son lingüísticamente implícitos muy ligados al contexto y por lo tanto el sentido está inmerso en ese contexto y ese conocimiento sólo es conocido por aquellos que han tenido la misma experiencia.
- Derivado del acceso desigual al conocimiento, se condiciona la *posibilidad de actuación* sobre el mundo.
- Para que el sistema funcione se debe establecer una clara *distancia u oposición entre grupos*, para transmitir el orden natural de las cosas.

Por lo tanto, las formas de socialización del niño los orientan hacia códigos del habla diferentes que controlan el acceso a significados relativamente dependientes o independientes del contexto.

Los códigos elaborados orientan a sus usuarios hacia significados universalistas menos ligados a una estructura particular y conllevan la posibilidad de un cambio en los principios y entonces el habla puede ser liberada de la estructura social y adquirir cierta autonomía ya que el hablante que domina estos códigos accede más fácilmente a la comprensión de los principios que inspiran su socialización y puede efectuar una reflexión sobre el orden social que le ha sido transmitido; de hecho, afirma Bernstein, que un efecto del sistema de clases consiste en limitar el acceso a códigos elaborados que tienen su fundamento en símbolos articulados que reposan sobre la racionalidad, permiten precisar la regla en función del problema particular causado. En este sentido



los roles de los hablantes son individualistas ya que la comunicación verbal vehicula símbolos individualizados.

Por otro lado, el habla de las clases desfavorecidas se basa en códigos restringidos, que orientan y sensibilizan a los usuarios a significados particularistas que tienen su fundamento en símbolos condensados que reposan sobre la metáfora, a través de ordenes cortas o enunciados simples. Entre más estrecha sea la identificación de los hablantes mayor será el conjunto de intereses compartidos y será más probable que el habla tome una forma particular. En este sentido los roles de los hablantes son colectivos ya que la comunicación verbal vehicula símbolos colectivos.

Para Bernstein, un código de colección implica una organización jerárquica del conocimiento, de modo que el último misterio de la asignatura, es decir su potencial de creación de nuevas realidades, se revela tardíamente en la vida educativa. Y lo que es más importante, éste no es la coherencia, sino la incoherencia, no el orden, sino el desorden; no lo conocido, sino lo desconocido” (Bernstein, 1988: 92).

Por lo que, como estos códigos de colección se revelan tardíamente en la vida educativa, y sólo se le revelan a aquellas personas que han mostrado los signos de la socialización exitosa, muy pocos experimentan en profundidad la idea de que el conocimiento es permeable, que sus disposiciones son provisionales, que el raciocinio del conocimiento consiste en el cierre y la apertura. Para la mayoría, la socialización en el conocimiento, es la socialización en el orden, en el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educativo es impermeable.

Mediante un estudio en niños de cinco años para analizar las diferencias del uso del lenguaje que surge de contextos específicos; se llegó a la conclusión que los niños de clase obrera utilizan códigos particularistas dependientes del contexto y los niños de clase media están orientados al uso de códigos elaborados dirigidos a significados universalistas; para los niños de clase obrera la forma de relación social actúa selectivamente sobre los significados que son emitidos, los presupuestos tácitos sobre los que reposa la relación social entre los sujetos están limitados al círculo de hablantes y son inaccesibles para los extraños.

En la medida que se pasa de roles colectivos (niños de clase obrera) a roles individuales (niños de clase media) la función reflexiva del habla adquiere mayor importancia. El yo de los otros se hace palpable a través del habla y penetra nuestra propia consciencia, las bases de nuestra experiencia se expresan verbalmente de forma explícita. La seguridad del símbolo condensado es reemplazada por la explicación racional.

Así, los ordenamientos fundamentales de una cultura o subcultura se hacen perceptibles a través de la manifestación lingüística por medio de los cuales se expresan cuatro contextos: *regulativo* (relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculca al niño reglas o modos de comportamiento); *instruccional* (conocimiento objetivo de las cosas o personas); *imaginativo* (estimulación a experimentar y recrear libremente el mundo en términos propios) e *interpersonal* (percepción de su estados afectivos y de los demás)

Si, en estos cuatro contextos, las variantes del habla restringidas constituyen la forma lingüística predominante, Bernstein postula que la estructura profunda de la comunicación es un código restringido que se basa en roles colectivos que producen significados dependientes del contexto, es decir, órdenes de significados particularistas. O bien que si la manifestación lingüística de estos cuatro contextos se efectúa mediante el uso predominante de variantes elaboradas, la estructura profunda de la comunicación está constituida por un código elaborado, que se basa en roles individualizados y que producen significados universalistas independientes del contexto. Adicionalmente, Bernstein postula que esta estructura de comunicación, a través de códigos elaborados y restringidos, se adquiere en la primera socialización del niño.

No obstante que todos los niños tienen acceso a códigos elaborados y a sus diferentes sistemas de significados porque los roles que este tipo de código presupone son universales; puede haber un acceso selectivo a los códigos elaborados porque el sistema de roles que suscita el uso de este código no es accesible a todos.

La sociedad, acuerda Bernstein, sin duda, otorga diferente valor a las experiencias realizadas a través de cada uno de estos códigos y señala que la organización de la

experiencia según los principios de un código restringido crea un serio problema educativo únicamente allí donde la escuela produce una discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los de los niños de clase obrera. Las instituciones educativas no han sido hechas para estos niños y, pedir al niño que cambie a un código elaborado, que presupone relaciones de roles y sistemas de significación que le son extraños, sin una comprensión precisa de los contextos requeridos para la puesta en acción de este código, puede constituir para el niño una experiencia desconcertante y potencialmente perjudicial.

En suma, niños que han adquirido códigos de habla elaborados, propone Bernstein, son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal, que aquellos limitados a los códigos restringidos. Esto no implica que los niños de clase baja tengan un tipo de habla “inferior”, o que sus códigos lingüísticos sean “deficientes”. Significa que el modo en que usan el lenguaje se opone a la cultura académica de la escuela. Los que han dominado códigos elaborados se adaptan con mucha mayor facilidad al entorno escolar, corroborando los planteamientos de Bourdieu y Passeron respecto a lo que ellos llamaron el Capital Cultural.

Después de haber analizado cómo los alumnos ingresan a las instituciones educativas con códigos elaborados o restringidos adquiridos en la socialización primaria, se analiza cómo mediante el discurso pedagógico se refuerzan estos.

El modelo para analizar los códigos pedagógicos y sus modalidades que desarrolla Bernstein trata de describir las prácticas de organización, discursivas y de transmisión constitutivas de toda acción pedagógica<sup>2</sup> y mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva. Es decir, lo que se intenta, ahora, es mostrar el modo en que los sistemas de conocimiento llegan a formar parte de la conciencia.

Para definir su modelo, Bernstein se aboca a la explicación de la lógica intelectual del discurso pedagógico y sus prácticas para abordar el problema de ¿cómo se traduce el

---

<sup>2</sup> Término usado por B. Bernstein en el que incluye relaciones entre médico- paciente, maestro-alumno, arquitecto-planificador, es decir se define a la práctica pedagógica en un contexto social a través de la cual se realiza la producción y reproducción cultural (Bernstein, 1996:35).

poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan éstos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de su potencial de cambio?

Para este investigador, el poder y el control se distinguen analíticamente y operan en distintos niveles; mientras que el control establece las formas de comunicación legítimas, el poder establece las relaciones legítimas entre las categorías; así, el poder instaaura las relaciones entre determinadas formas de interacción y el control las relaciones dentro de esas formas de interacción.

Dentro de este modelo se conceptualiza la traducción del poder, o mejor dicho de las relaciones de poder, y la traducción de las relaciones de control simbólico que regulan las distintas modalidades del discurso pedagógico.

Las relaciones dominantes del poder establecen límites entre las categorías y el concepto utilizado para traducir esto, a nivel individual, es la **clasificación**; resaltando el hecho de que este concepto se refiere a la relación entre categorías<sup>3</sup> de discursos (matemáticas, biología, historia) que presentan una especialización y, por lo tanto, una identidad con reglas internas y voz propia. Es importante resaltar que el espacio fundamental que crea la especialización de la categoría NO es interno a su discurso, sino al espacio entre un discurso y otro; es decir, la separación entre otras categorías del conjunto es lo que mantiene los principios de la división social del trabajo; es el silencio el que transmite el mensaje de poder entre dichas categorías.

Según el grado de aislamiento entre categorías se puede distinguir entre clasificaciones fuertes y débiles; en caso de una clasificación fuerte existe una identidad única para cada categoría con voz y reglas especializadas de relaciones internas; para las clasificaciones débiles se tiene identidades y voces menos especializadas.

La distribución del conocimiento al interior de una escuela tiene relación directa con la clasificación fuerte o débil de las categorías del discurso. En la clasificación fuerte la transmisión del discurso irá desde el conocimiento local concreto hasta los principios generales más abstractos, por lo que si los alumnos fracasan en sus primeros años es

---

<sup>3</sup> Las categorías no necesariamente tienen que representar discursos dentro de la escuela; pueden referirse también, por ejemplo, a las categorías resultantes de la división del trabajo,

probable que se sitúen en el nivel del conocimiento simple relacionado con operaciones sencillas en las que el conocimiento abstracto es impenetrable. Quienes logren éxito en la escuela consiguen acceder a principios generales y tal vez puedan darse cuenta que el misterio del discurso no está en el orden sino en el desorden, en la posibilidad de lo impensable; sin embargo la larga socialización en el código pedagógico puede hacer desaparecer el peligro de lo impensable y realidades alternativas.

Para operacionalizar el control, Bernstein se vale del concepto de **enmarcamiento**, que define como la forma en que los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales interactivas; mientras que el principio de la clasificación nos proporciona la voz y los medios para reconocerla el principio de enmarcación es el medio de adquisición del mensaje legítimo; así, la clasificación se refiere al qué y el de enmarcación el cómo han de unirse los significados; es decir, las formas mediante las que se hacen públicos dichos significados y el carácter de las relaciones sociales que los acompañan.

El enmarcamiento, dentro de la práctica pedagógica, se refiere al control que se ejerce sobre la selección de la comunicación, su secuenciación, su ritmo de transmisión los criterios y el control de la base social que hace posible esta transmisión. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor tiene el control explícito sobre la selección, secuenciación, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación. Por el contrario, cuando es débil el adquirente dispone de mayor control aparente sobre la comunicación y su base social.

El enmarcamiento, analíticamente hablando, está regido por dos sistemas de reglas, las de orden social y las de orden discursivo. Las reglas de orden social (discurso regulador<sup>4</sup>) enfatizan las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica, así como las previsiones en materia de conducta o carácter. Estas reglas consideran al adquirente como objeto posible de denominaciones típicas. Cuando el enmarcamiento es fuerte dichas denominaciones estarán bien definidas como *ser atento, trabajador o receptivo*. Cuando el enmarcamiento es débil, las denominaciones

---

<sup>4</sup> En adelante DR

para los candidatos son más difíciles de cumplir para el adquirente<sup>5</sup> como *ser creativo o interactivo*.

Las reglas de orden discursivo (discurso de instrucción<sup>6</sup>) se refieren a la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento. Dentro del DI está siempre integrado el DR y éste es el discurso dominante.

Cuando el enmarcamiento es fuerte, tendremos una práctica pedagógica visible, en donde las reglas del discurso de instrucción y las reglas del discurso regulador son explícitas; una pedagogía visible confiere gran importancia al producto externo del niño, es decir pone énfasis en la performance; caso contrario, cuando el enmarcamiento es débil tenemos una práctica pedagógica invisible donde las reglas del DI y las del DR son implícitas y el adquirente las desconoce en gran medida. Las prácticas pedagógicas invisibles se centran en los procedimientos (competencias) que los adquirentes aportan al contexto pedagógica, no en el producto externo (Bernstein, 2001).

Adicionalmente, el enmarcamiento puede tener un valor interno o externo; el valor externo se refiere a los controles sobre las comunicaciones externas que se introducen a la práctica pedagógica<sup>7</sup>. Este valor puede despojar de nuestra identidad y biografía sacándolas del contexto de la comunicación o bien incluirla en ella. Referidos al contexto pedagógico, cuando el valor externo del enmarcamiento es fuerte la clase social puede desempeñar un papel fundamental en las relaciones sociales, y con frecuencia las imágenes, las voces y prácticas que refleja la escuela hacen difícil que los niños de clases desfavorecidas se reconozcan a sí mismos en la escuela.

Desde esta perspectiva, el código pedagógico base se formula así:

---

<sup>5</sup> Traducción libre que significa el que aprende frente al transmisor quien es el que enseña.

<sup>6</sup> En adelante DI

<sup>7</sup> Bernstein pone como ejemplo que es muy diferente la comunicación que se da cuando vamos al médico pagando y cuando vamos porque tenemos seguro social. Cuando pago cuento toda mi historia y el médico considerará legítima esta comunicación. Si no pago únicamente me limito a decir mis síntomas porque al médico no le interesará, ni tendrá tiempo para oír mi historia.

$$\frac{O^{E/R}}{\pm C + E \quad i \quad e}$$

Fuente: Díaz, M. Introducción a la teoría de Bernstein.

donde:

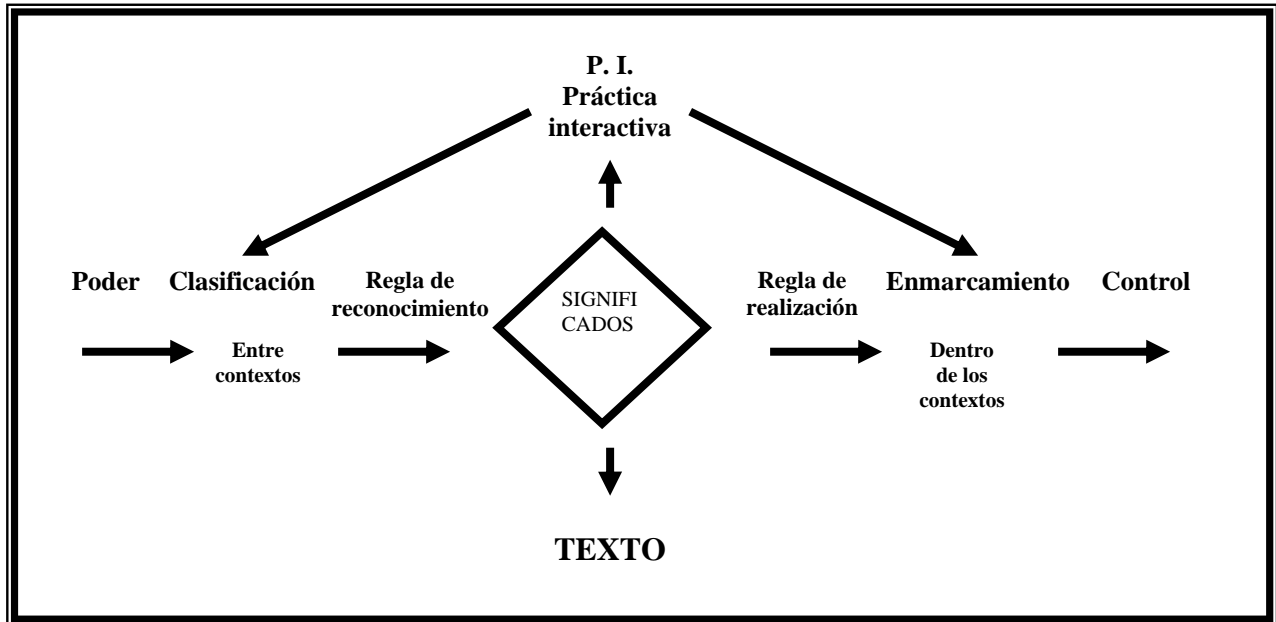
- **O** se refiere a las orientaciones elaboradas / restringidas.
- **C** se refiere al principio de clasificación sustantiva las relaciones de poder.
- **E** se refiere al principio de enmarcación, el cual sustantiva las formas de control que funcionan en cualquier contexto de interacción.
- **±** Se refiere a los valores de la clasificación y de la enmarcación. + significa fuerte y - significa débil.
- **i** se refiere a los valores de la enmarcación *dentro de* un contexto comunicativo.
- **e** se refiere a los valores de la enmarcación *entre* contextos comunicativos.

Entonces, las modalidades del código dependen de las variaciones de la clasificación y de la enmarcación. Así, las variaciones en dichos valores se refieren a variaciones en la distribución del poder y los principios de control. En esta forma, se puede afirmar que el código es la gramática profunda que regula tanto las estructuras y relaciones de poder como la forma de su transmisión / adquisición en diferentes contextos comunicativos de agencias de producción o reproducción. O bien, dicho de otra forma, las posibilidades de realización de un contexto están dadas por los principios que regulan la clasificación y la enmarcación de sus prácticas comunicativas.

Para trasladar lo anterior a la práctica interactiva pedagógica de transmisión / adquisición dentro de sus contextos específicos, Bernstein desarrolla un esquema

mediante el cual explica el proceso de adquisición, transmisión y conciencia en una relación de enmarcamiento y en el interior de ésta.

Figura 1 Transmisión y adquisición en el contexto pedagógico



Fuente: Bernstein 1996:49.

Como se observa en el nivel del adquiriente el principio de la clasificación (C, que puede ser fuerte o débil) desarrolla reglas de reconocimiento que determinan lo que exige el contexto y permite la “lectura” del mismo, estas reglas orientan al hablante a reconocer lo que se exige de él. De esta manera, es posible que los niños de las clases sociales desfavorecidas se mantengan en silencio en la escuela a causa de la distribución desigual de las reglas de reconocimiento<sup>8</sup>.

Aclara Bernstein que existen algunos alumnos que poseen la regla del reconocimiento, aunque pertenezcan a una clase social desfavorecida, es decir, son alumnos que pueden reconocer las relaciones de poder en las que están inmersos y su posición dentro de ellas; no obstante, estos carecen de la regla de realización que es necesaria para la producción de textos legítimos, de tal manera que serán niños para los que la

<sup>8</sup> En este sentido, enfatiza Bernstein, el poder nunca es más fundamental que cuando actúa sobre la distribución de las reglas de reconocimiento (1996).



experiencia de la escuela es sobre todo una experiencia de clasificación y del lugar que ocupan en dicho sistema. Así las reglas de reconocimiento regulan los significados que se consideran pertinentes y las de realización regulan el modo de unir estos significados para crear texto legítimo.

Entonces, se puede deducir que la práctica interactiva está definida por los procedimientos de clasificación y de enmarcación que actúan de manera selectiva sobre las reglas de reconocimiento y de realización que les permite a los adquirentes construir texto<sup>9</sup> legítimo, aunque este texto puede ser únicamente como sentarse bien o la forma de moverse. La evaluación del texto condensa en sí, el código pedagógico y sus procedimientos de clasificación y enmarcación, así como las relaciones de poder y control que subyacen a los mismos.

Ahora bien, Bernstein se plantea si existen algunos principios generales subyacentes a la transformación del conocimiento<sup>10</sup> en la comunicación pedagógica. Para descubrirlos desarrolló modelos teóricos capaces de representar descripciones específicas de la práctica pedagógica<sup>11</sup>. Básicamente lo que él deseaba era explorar la posibilidad de construir el carácter sociológico del conocimiento, la gramática social, los principios que rigen la pedagogización del conocimiento y que hacen posible la comunicación (Bernstein, 2001).

Bernstein designa el dispositivo pedagógico, por analogía del lingüístico, como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Dichas reglas participan principalmente en la distribución de las formas de conciencia y en las limitaciones que se les imponen (Bernstein, 1990).

El dispositivo pedagógico actúa selectivamente sobre las significaciones y sus posibilidades de realización. En la figura 2 se representa el modelo formal y el modelo de realización, así como sus respectivas interacciones.

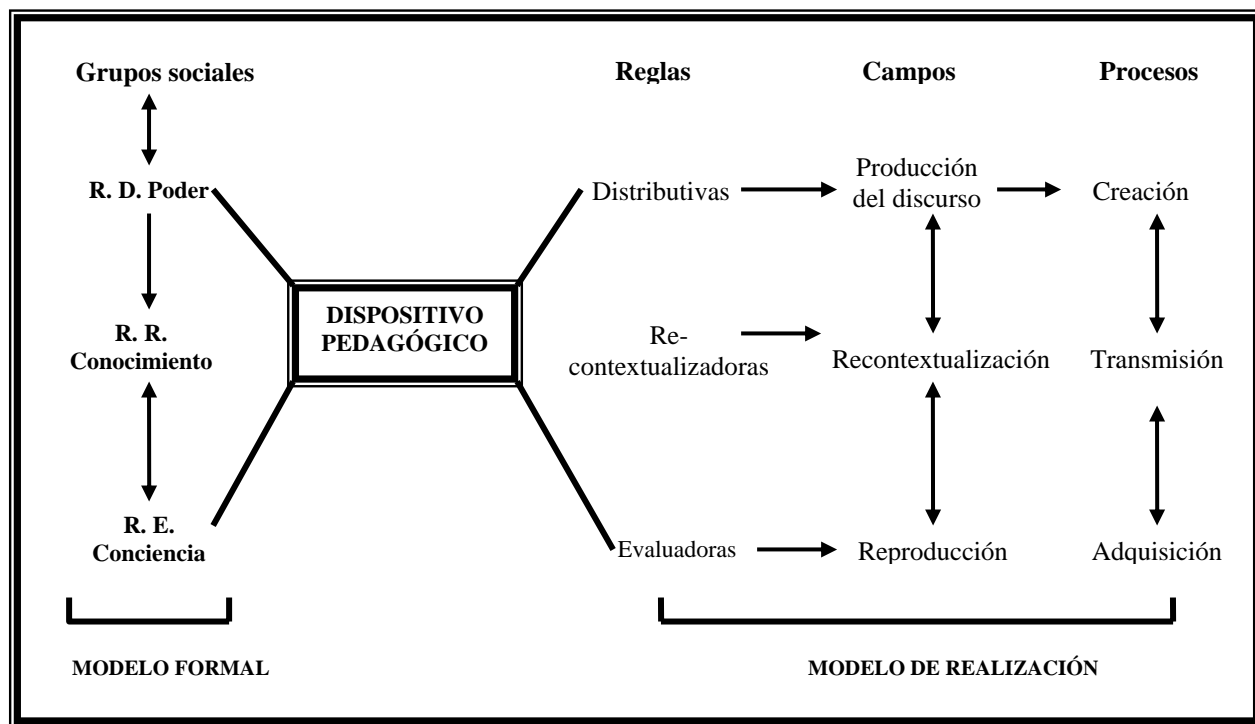
---

<sup>9</sup> Se entiende por texto todo aquello que debe ser evaluado.

<sup>10</sup> Independientemente que el conocimiento sea intelectual, práctico, expresivo, oficial o local.

<sup>11</sup> Contexto social fundamental a través del cual se realiza la producción – reproducción cultural.

Figura 2 Dispositivo pedagógico y sus estructuras



Fuente Bernstein, 1996:67.

La figura muestra las reglas formales constitutivas del dispositivo pedagógico, las relaciones de dichas reglas con la estructura sociológica (poder, conocimiento y conciencia) y los campos (producción, reproducción, recontextualización del discurso) y los procesos (creación, transmisión y adquisición) a que dan lugar.

Bernstein establece un paralelo entre el dispositivo lingüístico y el pedagógico; sin embargo afirma que en el segundo es posible obtener un resultado, una comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales del dispositivo e incidir, por lo tanto, en el orden social (Bernstein, 1990).

El modelo de realización (pedagógico) está sujeto a tres reglas relacionadas de forma jerárquica entre si, que están implicadas en la distribución de las diferentes formas de conciencia. Las tres reglas son:

- *Reglas distributivas (RD)* son las dominantes y regulan la relación entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y sus prácticas. Se encargan de la distribución de diferentes formas de conocimiento y definen la legitimidad del discurso pedagógico estableciendo sus límites. Bernstein distingue entre dos clases de conocimiento cuyo contenido varía histórica y culturalmente, el esotérico que es el impensable dominado por agentes especializados; y el mundano que es el posible, accesible a todos; desde esta perspectiva las reglas distributivas son las que regulan quiénes tienen acceso a lo impensable, creando campos especializados de acceso y controles de poder; estas reglas se traducen en el campo de producción del discurso<sup>12</sup> (Bernstein 1990).
  
- *Reglas recontextualizadoras (RR)* constituyen el discurso pedagógico específico y fijan los límites internos y externos de lo legítimo. El discurso pedagógico selecciona y crea los temas pedagógicos a través de sus propios contextos y contenidos, así el discurso pedagógico es una regla recontextualizadora. Estas reglas regulan la selección, la secuencia y el ritmo de la transmisión educativa, asegurándose que se subordinen a principios de orden moral. Así entonces, las relaciones de poder definen el discurso pedagógico que a su vez regula las formas de conciencia. El discurso pedagógico especializa el tiempo, el texto y el espacio y los interrelaciona; así, especializa el significado con respecto al tiempo y al espacio afectando el nivel cultural más profundo, a partir del cual todo tiene repercusiones cognitivas y culturales.
  
- *Reglas de evaluación (RE)* constituyen la práctica pedagógica, es decir la transformación del discurso en práctica; en la práctica pedagógica el tiempo se transforma en edad, el texto en contenido, y el espacio en contexto específico. A su vez la edad se transforma en niveles de adquisición, el contenido en evaluación y el contexto en transformación. Las

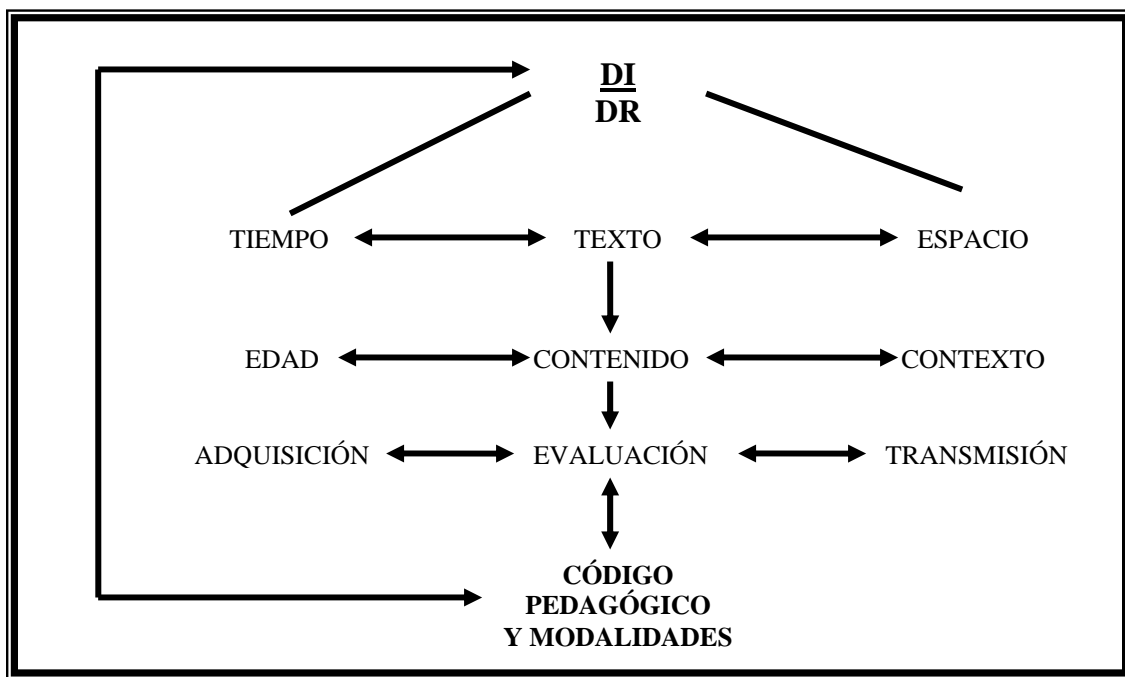
---

<sup>12</sup> En la sociedad moderna el control y la gestión de lo impensable corre a cargo del sistema de educación superior.

reglas de evaluación regulan la adquisición del discurso pedagógico, asegurándose que el texto se inserte en un contexto permitiendo; así, que cada adquirente tome una posición diferente frente al discurso y a la práctica pedagógica legítima.

La figura 3 muestra la secuencia de transformación del discurso pedagógico en práctica docente.

Figura 3 Transformación del discurso pedagógico en práctica docente



Fuente. Bernstein, 1996:67.

Las reglas de evaluación condensan el significado de la totalidad del dispositivo, es decir la distribución de poder, de conocimiento, y de conciencia que se realiza a través de la práctica docente.

En conclusión se puede afirmar que el dispositivo, en general, tiene la finalidad de proporcionar una regla simbólica para la regulación de la conciencia en las sociedad moderna; y Bernstein sitúa sus orígenes en el campo religioso, ya que en la sociedad primitiva la religión era el sistema que definía la separación entre lo profano y lo sagrado controlando lo impensable que es lo que otorga el poder.

El vínculo entre el discurso pedagógico y la sociedad es el lenguaje, transmitido a través de códigos llenos de significados y significantes, sin embargo a veces los docentes no percibimos el significado y / o significante de la educación; entrando en el terreno del curriculum oculto.

Mediante la práctica docente se transmite la cultura, que como hemos analizado transmite los significados del poder, del control y del conocimiento; mediante el habla, la enseñanza se convierte en comunicación y ésta transmite, de manera oculta, un determinado orden social.

Para superar lo anterior, los docentes tenemos que reflexionar sobre nuestra práctica docente y analizar si a través de los códigos sociolingüísticos que empleamos en la comunicación permitimos que todos y cada uno de nuestros alumnos vean su imagen reflejada en la escuela. A través de esta reflexión replantearnos nuestra práctica para que cada vez sea más inclusiva.

#### Bibliografía

**Berger, Peter; Luckmann, Tomas** (1968) La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Madrid.

**Bernstein, Basil** (1996) Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid.

----- (1990) Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico. Morata, Madrid.

----- (2001) La estructura del discurso pedagógico. 4ª. ed. Morata, Madrid.

**Pieck, Enrique** (1996) Función Social y significado de la educación comunitaria. UNICEF, México.