

Dos dimensiones de lenguajes de descripción: sujeto pedagógico y conocimiento legítimo*

Two Dimensions of Languages of Description:
Pedagogical Subject and Legitimate Knowledge

Duas dimensões de linguagens de descrição:
sujeito pedagógico e conhecimento legítimo

Oscar Luis Graizer**  

Reflexión derivada de investigación

Cómo citar este artículo

Graizer, O. L. (2026). Dos dimensiones de lenguajes de descripción: sujeto pedagógico y conocimiento legítimo, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 33–47. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-24452>

Resumen

El artículo presenta una elaboración conceptual y la traducción de lenguajes de descripción correspondientes a dos dimensiones de análisis para el estudio de contextos de transmisión en organizaciones del campo del control simbólico: los principios discursivos relativos a la producción de sujetos pedagógicos y aquellos ligados al conocimiento legítimo. El objetivo es exponer los supuestos conceptuales y meto-

* Este artículo consta de una reflexión teórica y metodológica basada en el desarrollo y los resultados de un conjunto de proyectos de investigación: la tesis doctoral *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*, realizada entre el Institute of Education, University of London, y la Universidad de Valencia; el proyecto “El gobierno de la transmisión de conocimiento en organizaciones educativas de Educación Técnico Profesional”, financiado por la Universidad Nacional de General Sarmiento; el proyecto “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos”, con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento; y el proyecto “Trayectorias de aprendizaje en las Empresas de Inserción Social”, financiado por la Generalitat Valenciana y la Universidad de Valencia.

** Ph. D. en Sociología de la Educación. Mención Europea: University of London – Universidad de Valencia. Profesor investigador, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. ograizer@campus.ungs.edu.ar

dológicos utilizados en investigaciones sobre el discurso pedagógico y su relación con la realización del código. En particular, se desarrollan los modos empleados en la investigación empírica para la descripción del principio de clasificación (de sujetos) y de los criterios de evaluación. Los trabajos involucrados en el texto buscan conectar procesos a nivel de las prácticas pedagógicas con procesos generales del campo de control simbólico, utilizando herramientas provenientes de la teoría de Basil Bernstein.

Palabras clave:

Basil Bernstein; discurso pedagógico; sujeto pedagógico; conocimiento legítimo; investigación empírica

Abstract

The article presents a conceptual elaboration and the translation of languages of description corresponding to two analytical dimensions for the study of transmission contexts in organisations within the field of symbolic control: the discursive principles related to the production of pedagogic subjects and those linked to legitimate knowledge. In particular, the article develops the approaches used in empirical research to describe the principle of classification (of subjects) and the evaluation criteria. It aims to outline the conceptual and methodological assumptions used in research on pedagogic discourse and its relationship to the realisation of the code. The studies discussed in the text seek to link processes at the level of pedagogic practices with broader processes of the field of symbolic control, drawing on theoretical tools derived from Basil Bernstein's theory.

Keywords:

Basil Bernstein; pedagogic discourse; pedagogic subject; legitimate knowledge; empirical research

Resumo

O artigo apresenta uma elaboração conceitual e a tradução de linguagens de descrição correspondentes a duas dimensões de análise para o estudo de contextos de transmissão em organizações do campo do controle simbólico: os princípios discursivos relativos à produção de sujeitos pedagógicos e ao conhecimento legítimo. O objetivo é expor os pressupostos conceituais e metodológicos utilizados em pesquisas sobre o discurso pedagógico e sua relação com a realização do código. Em particular, desenvolvem-se os modos empregados na pesquisa empírica para a descrição do princípio de classificação (dos sujeitos) e dos critérios de avaliação. Os trabalhos abordados no texto buscam articular processos no nível das práticas pedagógicas com processos gerais do campo do controle simbólico, utilizando ferramentas oriundas da teoria de Basil Bernstein.

Palavras-chave:

Basil Bernstein; discurso pedagógico; sujeito pedagógico; conhecimento legítimo; pesquisa empírica

Introducción

El presente artículo pretende contribuir a uno de los aspectos más potentes, entre tantos, que ha legado el trabajo de Basil Bernstein (a partir de ahora BBB)¹: la relación entre la teoría, la metodología y los fenómenos que se estudian; lo que Bernstein (1996) llamó *lenguajes de descripción*. El artículo se enfoca en la apropiación de categorías y aproximaciones metodológicas que han sido utilizadas en cuatro estudios de corte empírico desde Argentina.

Bernstein (1996, pp. 92-94) propuso criterios desafiantes para toda teoría de la transmisión cultural. Para BBB, la teoría debe articular coherentemente distintos niveles mediante conceptos que expliquen relaciones interactivas y estructurales, y definir con precisión sus objetos, contextos y procedimientos de análisis. Su núcleo reside en comprender cómo la distribución del poder y el control genera principios especializados de comunicación, distribuidos de forma desigual, que configuran la conciencia y posibilitan tanto el cambio como la oposición. Asimismo, requiere reglas explícitas para describir la construcción, transmisión y adquisición de dichos principios como Discurso Pedagógico, así como sus realizaciones culturales empíricas.

En línea con algunos de los criterios propuestos por el autor, el artículo tiene como objetivo poner a disposición supuestos conceptuales y metodológicos utilizados en el desarrollo de investigaciones sobre el Discurso Pedagógico (DCP) y su relación con la realización del código, ligados a dos dimensiones de análisis: la producción de sujetos pedagógicos y la *configuración del conocimiento (mensaje) legítimo en contextos de transmisión*² a nivel local (contextos de reproducción no solo del sistema escolar).

A continuación, se exponen, en apretada síntesis, las cuatro investigaciones que se utilizarán como referencia; en la siguiente sección se presenta la apropiación de la teoría para el diseño de investigación; en las secciones cuarta y quinta se exponen las dos dimensiones de estudio seleccionadas y su traducción en lenguajes de descripción; finalmente, se realizan unas breves observaciones sobre lo expuesto y se proponen algunos puntos para una posible agenda de investigación en el marco del legado de Basil Bernstein.

Fuentes empíricas

Se tomarán como referencia cuatro proyectos de investigación que luego se utilizarán para el desarrollo de los lenguajes de descripción en las secciones cuatro y cinco. Cada investigación tuvo un objetivo propio y diferenciado, pero, en conjunto, hilvanan abalorios que permiten tejer diagramas más complejos para conectarlos con procesos macro del control simbólico en nuestra sociedad.

a) “Organizational regulations of transmission. A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires”³ (1996-2000). Se estudiaron los modos de recontextualización local del DCP oficial y la producción de DCP locales, a través de la descripción de la realización de códigos y del modo en que materializan regulaciones externas e internas (Graizer, 2008). Se indagaron siete escuelas secundarias de jóvenes y adultos de la ciudad de Buenos Aires, con una aproximación de inmersión cualitativa de seis meses en cada institución. Estas escuelas estaban destinadas a mayores de dieciocho años que no hubieran terminado la escolaridad secundaria en la edad teórica. Del estudio participaron 14 directivos, 67 docentes, 132 estudiantes del último curso (87 % del total), 29 miembros de las comunidades y 5 agentes pertenecientes a la agencia ministerial de la cual dependen las escuelas.

b) “El gobierno de la transmisión de conocimiento en organizaciones educativas de Educación Técnico Profesional”⁴ (2012-2014). Esta fue una indagación cualitativa intensiva durante un año académico en cuatro instituciones de educación técnico-profesional, con el objetivo de describir la configuración local del conocimiento legítimo y la producción de identidades pedagógicas ligadas a la relación entre formación y trabajo en sectores populares de la Argentina (Graizer, 2012; 2016). Además de observaciones y del trabajo documental, participaron 6 directivos, 32 docentes, 85 estudiantes del último curso de cada plan educativo y 17 personas externas a las instituciones que formaban parte de procesos evaluativos.

1 Por Basil Bernard Bernstein.

2 Véase en Graizer (2020) y Acosta y Graizer (2022) el concepto de *contexto de transmisión* como reelaboración de contexto comunicativo (Bernstein, 1990, pp. 34-35).

3 Fuente para la tesis doctoral realizada entre el Institute of Education, University of London, y la Universidad de Valencia. El proyecto fue financiado por cuatro fuentes: una beca del Ministerio de Educación de Argentina, otra del British Council, la obtención del Overseas Research Students Award, otorgado por la University of London, y una beca de finalización de estudios doctorales de la Universidad de Valencia.

4 Financiado por la Universidad Nacional de General Sarmiento.

c) “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos”.⁵ Entre 2018 y 2020 se estudiaron procesos de pasaje entre niveles educativos, con énfasis en las prácticas de evaluación. Se indagaron prácticas de evaluación y los criterios adoptados por docentes en el último año de primaria, primero y último de secundaria e ingreso a la universidad. Se construyeron los casos mediante la selección de escuelas a partir de recorridos institucionales de grupos de estudiantes de primer año de la UNGS; así, se identificaron las escuelas secundarias y primarias que tributaron mayor cantidad de matrícula. En total participaron 4 escuelas primarias, 6 secundarias y el curso inicial de la universidad (Graizer *et al.*, 2024; Terigi *et al.*, 2018). Se realizaron 17 entrevistas a directivos, 53 a docentes y 78 observaciones no participantes de prácticas evaluativas en aula; se entrevistó a 67 estudiantes y se realizaron 12 grupos focales con estudiantes.

d) “Trayectorias de aprendizaje en las Empresas de Inserción Social”⁶ tuvo como objetivo general indagar los procesos pedagógicos y de producción de subjetividades en participantes del programa que pretende incorporar al mercado de trabajo a personas definidas como *en condiciones o riesgo de exclusión social*. El corpus principal del trabajo consistió en la realización de 29 entrevistas en profundidad a responsables y trabajadores de 7 empresas de inserción social de cuatro comunidades del Estado español (Graizer *et al.*, 2025).

Recepción y apropiación de la teoría de Basil Bernstein para la investigación empírica

En las investigaciones presentadas, la teoría bernsteiniana moviliza y atraviesa la construcción de los problemas que se investigan, del objeto de estudio y del desarrollo metodológico. Se retoma del autor su elaboración acerca de cómo se produce, se distribuye y se adquiere conocimiento, como una estrategia para comprender cómo la producción y reproducción cultural participan en la producción, mantenimiento y cambio del orden social (Bernstein, 1990).⁷ El pro-

ceso de producción y reproducción cultural se realiza en prácticas pedagógicas entendidas como relaciones sociales, a la vez que las define y construye como contextos comunicativos (Bernstein, 1990, pp. 34 y ss.). Tales relaciones sociales no se dan en el vacío, sino que están reguladas por procesos complejos que atraviesan verticalmente los niveles micro y macro y que, al mismo tiempo, se configuran horizontalmente en las modalidades prácticas, concretas, que asumen las relaciones de individuos y grupos en las cuales se produce y reproduce cultura.

Para BBB es necesario comprender los procesos por los cuales se produce y reproduce el conocimiento, el control del acceso a esos significados y de su producción, así como los modos en que una sociedad construye jerarquías entre diversas formas de conocimiento, y las relaciones entre grupos y sujetos con esas formas de conocimiento. Dichos procesos se enlazan con el orden social, no porque las jerarquías o los propios significados sean *reflejo* del orden, sino porque el orden social regula dichas jerarquías, a la vez que la estructuración de las posiciones y las relaciones de los grupos sociales entre sí y con el conocimiento participan en la configuración del orden social.

En las investigaciones desarrolladas se pretende aportar a la descripción y explicación de cómo se realiza, de modo concreto, la distribución desigual del conocimiento, así como su relación con la producción de grupos, sujetos y sus relaciones.

Discurso Pedagógico y regulaciones de realización de modalidades de código

El DCP y sus relaciones conceptuales con el nivel del código poseen gran potencia para comprender la producción de contextos de transmisión y la regulación de las prácticas pedagógicas. El espacio que ocupa en la teoría el concepto de DCP permite conectar procesos del nivel del Dispositivo Pedagógico, de los contextos de transmisión y de las prácticas pedagógicas como realización de modalidades de código. BBB subraya el carácter central del DCP en la teoría cuando sostiene que la relación pedagógica es la relación social fundamental en la cual sucede la reproducción y la producción:

Como consecuencia de ello he tratado de desarrollar un análisis de la naturaleza del discurso pedagógico, su base social, las modalidades de práctica

el aumento de la complejidad de dicho control. Véase, en particular, el capítulo “Education, Symbolic Control and Social Practices”, en Bernstein (1990), y su antecedente en el capítulo “Aspects of the Relations Between Education and Production” (Bernstein, 1977).

5 Financiado por la Universidad Nacional de General Sarmiento.

6 Financiado por la Generalitat Valenciana y la Universidad de Valencia.

7 En sus textos sobre las relaciones entre el campo productivo y el simbólico, Bernstein (1977, 1990) sostiene que, en las sociedades contemporáneas, el proceso de control social sobre el conocimiento adquiere mayores dimensiones, dado

pedagógica y de adquisición, y relacionarlas con la distribución de poder y procesos de control que hablan a través y limitan esos procesos y discursos. (Bernstein, 2001, p. 22, traducción propia)

En el texto de 1984 de Bernstein y Díaz-Villa,⁸ que expone el primer desarrollo ampliado de la teoría del DCP, podemos encontrar las claves de la posición que el concepto adquiere para la teoría y luego para la producción de lenguajes de descripción externos (Bernstein, 2000, p. 132). A continuación, puede verse la centralidad del concepto ligado a la configuración de sujetos y relaciones sociales.

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 este 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. (Bernstein y Díaz-Villa, 2019 [1984], pp. 48-49)

Más adelante, los autores se refieren al contexto de reproducción y establecen las relaciones entre DCP, código pedagógico y prácticas en relación con los significados que emergen en las prácticas.

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”. (Bernstein y Díaz-Villa, (2019 [1984], p. 59)

El estudio de los principios discursivos relativos a la producción de sujetos pedagógicos y al conocimiento legítimo permite describir y comprender aspectos centrales del contexto de transmisión. A la

vez, en su interdependencia, dichos principios permiten moverse en la conexión entre los fenómenos que se describen en las prácticas pedagógicas y los procesos generales del campo de control simbólico. Claro está que tal conexión no es directa ni automática: requiere encadenar traducciones entre niveles y ser capaz de enlazarse con otras fuentes de investigación, mediante la integración de otras teorías sociales que den cuenta de las articulaciones de los significados en el orden social.

Todos los trabajos en los que se basa el artículo tienen como foco las prácticas pedagógicas en el plano de organizaciones locales del contexto de reproducción y la configuración de discursos pedagógicos oficiales a nivel organizacional. Los estudios recogen información de la materialidad de las prácticas; se trata de estudiar el modo en que operan las tensiones entre los campos de recontextualización en la producción del DCP oficial y sus relaciones con los significados dominantes y no dominantes en el campo de control simbólico.

Para la teoría, la práctica pedagógica (PP) se realiza en un contexto comunicativo regulado por los principios del DCP y, a la vez, constituye ese contexto. El DCP es un principio *recontextualizador* que disloca y recoloca significados, y crea un nuevo orden: su propio orden (Bernstein, 1990). El DCP está construido y constituido por principios de recontextualización: es un discurso sin texto específico; un principio de dislocación y reubicación que crea un nuevo contexto con su orden, un contexto pedagógico, que tiene sus propias reglas de orden, relación e identidad (1990, p. 184). Es una regla que inserta un discurso de diversas habilidades (instruccional) en otro de orden social (regulador); el regulador siempre domina al instruccional (1990, p. 183). El DCP crea una regulación moral de las relaciones sociales, lo que BBB enumera como “reglas de orden, relación social e identidad”. Interesan particularmente las relaciones entre el discurso regulador general (Bernstein y Díaz-Villa, [1984] 2019; Bernstein, 1990) y el discurso regulador específico de los contextos estudiados, a fin de comprender esa relación y el diagrama general del orden moral que se configura. Las tensiones del discurso regulador, en sus diferentes niveles, poseen expresiones en la realización de las prácticas y pueden capturarse a través de la relación conceptual que permiten los criterios de los principios de comunicación del código pedagógico: clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1981; Bernstein y Díaz-Villa, [1984] 2019).

8 Ahora se dispone de la versión en castellano de este texto de tanta relevancia a partir de su reedición en Díaz Villa (2019). Cabe destacar que una primera versión se publicó en la *Revista Colombiana de Educación*, n.º 15, en 1985.

Para la descripción y el análisis de la configuración del DCP y la regulación de las realizaciones de modalidades de código, se ha construido un conjunto complejo de dimensiones y aspectos que pretenden generar traducciones entre el lenguaje de la teoría y el de descripción. El lenguaje de descripción externo (Bernstein, 2000, p. 138) permite conectar el fenómeno, el nivel empírico, con la movilización de la teoría para luego lograr algún grado de explicación y, de ser necesario, modificar la teoría. Debido a la restricción de espacio, se presentan dos dimensiones de los contextos de transmisión a nivel local, que serán definidas como principios del DCP: la *producción de sujetos pedagógicos* y la *configuración del conocimiento (mensaje) legítimo*.

Estas dos dimensiones se han construido a partir de dos categorías de la teoría: los criterios de clasificación de los sujetos y los criterios de evaluación. Los criterios de clasificación de sujetos abren la posibilidad de traducir qué sujeto se construye en contextos específicos; en tanto esa producción de sujetos se liga con la configuración de un orden, habilita explicaciones sobre las asociaciones de sentido acerca de qué grupos acceden a qué significados y de qué manera. Por otro lado, los criterios de evaluación son elaborados para traducir los principios relativos al conocimiento legítimo, lo cual debería permitir una aproximación a cuáles son los significados dominantes en una jerarquía de significados y conectarlos con las formas de producción del orden.

Una nota metodológica sobre el análisis discursivo

La principal tarea de la traducción podría identificarse como la construcción de los principios discursivos a partir de diversas fuentes. Estos principios discursivos no son autoevidentes; se construyen en la investigación a partir del análisis discursivo. Este análisis se confecciona a partir de *cadena semántica* que condensan relaciones de significados en el conjunto de los datos. Según Halliday (1982), las cadenas de sentido, construidas en las formas de textualidad en contextos específicos, se configuran en las opciones que toma un *hablante* y conforman una unidad discursiva; a la vez, permiten conectar con significados producidos en las relaciones sociales más amplias.

El principal modo en que se analiza el conjunto del trabajo empírico es la construcción de redes semánticas. Se sigue la metodología diseñada por BBB y otras investigadoras (Bernstein, 1973; Cook-Goompertz, 1973; Pedro, 1981), y utilizada en trabajos previos (Graizer, 2008, 2012; Graizer y Grandoli, 2012; Grai-

zer *et al.*, 2024; Graizer *et al.*, 2025). Pedro (1981, p. 205) plantea que las redes establecen una conexión entre la teoría y las fuentes empíricas a partir de un conjunto de reglas explícitas; así, las redes permiten traducir la textualidad construida en entrevistas, documentos u observaciones a un lenguaje de categorización proveniente de la teoría y construido para el caso.

Las redes semánticas son herramientas potentes para la descripción de un significado potencial del lenguaje, lo cual implica poner en relación el contexto léxico-gramatical del hablante con las opciones de significado. Una red semántica recrea lo que el hablante hace “en un contexto específico, lo cual es interpretado como actos de significar y de decir” (Hasan, 1996, p. 114). Una red semántica constituye una hipótesis sobre ciertos patrones de sentido. La condición básica para su creación es la necesidad de tener una teoría desde la cual describirla, que vaya de lo más general a lo más particular (Bernstein, 2000, p. 139; Graizer, 2008).

Producción de sujetos pedagógicos: criterios de clasificación de sujetos

Los principios que constituyen el DCP regulan la configuración de los sujetos pedagógicos, sus identidades y sus posiciones relativas, que formarán parte de las prácticas pedagógicas reguladas por el discurso. Díaz-Villa (2001, p. 84) sostiene que, para comprender los procesos de constitución semiótica del sujeto y la posición del sujeto en la teoría de Bernstein, deben considerarse “structured and structuring relations such as power-subject, subject-meanings, subject-code, and subject-pedagogic discourse”⁹ (Díaz-Villa, 2001, p. 84).

Díaz-Villa (2001, p. 85) sostiene que en Bernstein hay una relación estrecha entre límites, poder, grupos sociales y formas de identidad; y propone prestar especial atención al carácter relacional de la noción de poder en BBB, así como al lugar que ocupa la idea de límite o frontera (*boundary*) (Díaz-Villa, 2001, pp. 84-85). Los principios de clasificación que operan en el nivel de las prácticas pedagógicas permiten acceder a la descripción de esos límites, que, en otro plano, participan en la configuración del sujeto. En el mismo texto antes citado, Díaz-Villa (2001, p. 87) plantea que el sujeto deviene espacio simbólico para

⁹ “Relaciones estructuradas y estructurantes como poder-sujeto, sujeto-significados, sujeto-código y sujeto-discurso pedagógico”.

la realización de posiciones de poder y que, para BBB, el sujeto está limitado por lo que establece el poder en las propias voces. La voz expresa diferencia y esta crea identidad, en tanto el poder se traduce en voz de forma no mecánica, a través de procesos de fractura, dispersión y fragmentación.

Aquí es necesario introducir el concepto de clasificación, aunque sea de manera breve, para luego integrarlo con el desarrollo propuesto. La clasificación construye la naturaleza del espacio social: estratificaciones, distribuciones y ubicaciones (Bernstein, 1996, p. 26). Desde la teoría, las categorías de la PP se definen de modo relacional, como posiciones relativas entre sí, y son producidas por y en relaciones de poder. Las relaciones de poder crean, legitiman y reproducen fronteras entre diferentes categorías de grupos, de clase, de género, raza, diferentes categorías de discurso y de agentes. Así, el poder siempre opera para producir dislocaciones, para producir puntuaciones en el espacio social (Bernstein, 1996, p. 19). Es necesario comprender las relaciones que producen posiciones y cómo se organizan dichas relaciones sobre la base de criterios discursivos en el contexto de relaciones de poder, y en relación con qué principios generales de orden moral y social. “The voice of a social category (academic discourse, gender subject, occupational subject) is constructed by the degree of specialization of the discursive rules regulating and legitimizing the form of communication”¹⁰ (Bernstein, 1990, p. 23).

Bernstein (1990, p. 33) sostiene que la socialización en una voz supone la adquisición del principio clasificatorio que ordena el conjunto de categorías y voces del contexto de transmisión. En la PP no solo se configura y adquiere la propia posición, sino también el conjunto de posiciones posibles. La voz en que se posiciona un sujeto supone adquirir y reproducir los criterios del orden social que la componen; esto implica una relación de jerarquía, ciertos potenciales y limitaciones, algunas formas específicas de vinculación social, de conocimiento y una relación política. El sujeto se constituye en un espacio relacional de prácticas (Díaz-Villa, 2001, p. 94); es posible identificar tales relaciones sociales como la base material de la inscripción del sujeto en el espacio social de discursos y prácticas. Así, el sujeto pedagógico es una construcción simbólica constituida en una práctica regulada por principios de un DCP. Para traducir des-

criptivamente tales principios se utilizan los criterios de clasificación de sujetos, que en su constitución definen el espacio social de las prácticas pedagógicas.

La descripción del orden del contexto de transmisión es fundamental para luego conectarlo con la configuración del DCP. Este orden se preserva mediante el aislamiento (distancia) entre categorías, y este aislamiento mantiene y reproduce, en su preservación, las relaciones de poder que brindan un *orden natural* (naturalizado) dado por la arbitrariedad propia de las relaciones de poder. La delimitación de posiciones en una PP (educador, aprendiz) pone en juego un conjunto de criterios —como relaciones de clase, género, edad y capacidad— que establecen los potenciales discursivos de cada categoría en dicho espacio o territorio. “Power relations position subjects through the principles of the classifications they establish”¹¹ (Bernstein, 1990, p. 24). Tales relaciones producen la voz de cada categoría, el potencial de significados de cada una en el sistema de relaciones entre categorías (agentes, agencias, discursos).

La posición relativa, su voz, define los límites de los significados relativos a la posición que pueden producirse de manera legítima. A su vez, los significados adquieren relevancia, ya que “Meanings not only serve as relays for communication and interaction but also for investing power and class relations in subjects and positions” (Díaz-Villa, 2001, p. 88).

Comprender el principio de clasificación de una PP puede facilitar la descripción de la relación entre una práctica local y los principios discursivos en lo que respecta a las formas generales de control social, es decir, el control del acceso a formas de cultura de un grupo específico en un momento histórico determinado. De esta manera, es factible establecer hipótesis sobre cómo un contexto social regula el acceso y vincula a un grupo específico con formas específicas de cultura, así como sobre qué formas de control social están operando sobre dichos grupos al limitar los espacios de acción, las expectativas, los intercambios, la participación en procesos productivos económicos y los derechos culturales y políticos.

Descripción de criterios de clasificación y la producción del sujeto pedagógico

El concepto de *clasificación* permite realizar una traducción de los procesos de selectividad, etiquetamiento y ordenamiento de grupos y agentes en las prácticas, de las formas de creación del espacio

10 “La voz de una categoría social (discurso académico, sujeto de género, sujeto ocupacional) se construye por el grado de especialización de las reglas discursivas que regulan y legitiman la forma de comunicación”.

11 “Las relaciones de poder posicionan a los sujetos a través de los principios de clasificación que ellas establecen”.

social, así como aproximarnos a qué relaciones se establecen entre las posiciones que se construyen en la PP (entre transmisores y adquirentes, entre transmisores, entre adquirentes).

En la producción metodológica, los principios de clasificación se toman como indicadores de los principios del discurso regulativo (DR), dado que se entiende (Díaz-Villa, 2001; Graizer, 2008) que el tipo de sujeto que se construye es un aspecto central de todo DCP (Bernstein, 2000; Bernstein y Díaz-Villa, [1984] 2019). El discurso regulador específico de la organización (Graizer, 2008) —puesto en acto y producido por las relaciones sociales— regula los principios de clasificación que producen las voces de las categorías que se realizan, modifican y producen en las relaciones sociales que controlan la producción, reproducción, transmisión y adquisición del DCP organizacional.

En los trabajos realizados se ha tratado de generar descripciones de los criterios por los cuales se organiza la clasificación de sujetos, tanto de transmisores como de adquirentes. Se ha construido una batería de ítems en los instrumentos de registro que permite construir el sujeto pedagógico en un determinado contexto de transmisión. Esto se hace, principalmente, a partir de la descripción de los procedimientos, prácticas y discursos alrededor de la selectividad.

En toda PP se selecciona y produce a quienes formarán parte de ella: quién es el sujeto de la educación, quién es el sujeto de la educabilidad, quién es educador(a), cuáles son las formas de ser un sujeto susceptible de una modalidad pedagógica particular y cuáles son las formas legítimas de *estar* en un contexto de transmisión específico. Analizar el proceso de selección permite extraer principios del DCP que regulan las prácticas mediante las cuales se construyen los sujetos pedagógicos. Abordar el proceso de selección permite comprender la identidad pedagógica construida y el límite que establece: quién está dentro y quién está fuera. Los límites, además, implican que hay una jerarquía de subjetividades; esa jerarquía produce una frontera clara sobre qué subjetividad es posible que forme parte de una práctica determinada, con lo cual algunas de ellas resultan ajenas, extranjeras, a la práctica pedagógica. Existen selecciones que se hacen explícitas mediante exámenes de ingreso, procedimientos o el cumplimiento de requisitos establecidos por una norma; también existen selecciones menos visibles o incluso implícitas, por ejemplo, el momento en que una familia elige una escuela para su hijo/a, o cuando un/a docente decide dejar de trabajar en una escuela y presentarse en

otra. Al mismo tiempo, hay selectividades más brutales cuando una institución expulsa a un miembro de diversas maneras (solapadas, indirectas, tácitas), incluso en la forma referida como *abandono escolar*, donde la responsabilidad recae discursivamente en el expulsado y no en la práctica de selección ejercida por la institución.

A efectos de la descripción, es de gran relevancia caracterizar a quienes han sido expulsados o no han logrado ingresar en una organización. Esto se logra mediante la indagación de los sentidos brindados por esas personas; a la vez, mediante la indagación, en el conjunto de quienes sí participan de la organización, de cómo son, qué atributos tiene alguien para ser parte y cuáles para no serlo. Así también se logra obtener atributos que configuran criterios jerárquicos entre grupos o sujetos (más adelante haremos mención al respecto). Es de gran utilidad la descripción de conflictos que *llevan* a que alguien deje la institución, o de esos actos o tipos de performance que para la organización se constituyen en los *inaceptables*, en el *límite* que no se puede traspasar.

Las posiciones se recrean en todo el proceso de las relaciones pedagógicas; no hay un momento final que determine la posición. Por eso la selección es un proceso continuo en toda práctica pedagógica: porque los límites del sujeto, el sujeto factible de una práctica pedagógica, se producen y construyen continuamente; a la vez, se construyen las posiciones relativas.

Los modos en que los miembros de una organización agrupan y ordenan a quienes participan han sido de gran utilidad: cómo los/as estudiantes de una escuela secundaria o un centro de formación profesional clasifican a sus pares, cómo clasifican a docentes, cómo docentes crean agrupamientos entre sí o a sus estudiantes. A estas descripciones se suman aquellas en las que se indaga quiénes se desempeñan mejor y quiénes peor para ese contexto, y cómo se construye la caracterización de cada grupo por parte de las diferentes categorías de participantes.

Para complejizar el vínculo con los principios del DCP, ha sido importante producir descripciones de las identidades pedagógicas generadas en las PP locales específicas. El cuarto capítulo de *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, sobre conocimiento oficial e identidades pedagógicas (Bernstein, 1996), abrió la posibilidad de indagar la identidad pedagógica como una inscripción e inserción de una carrera (epistémica, moral, situacional) en un orden social, lo que BBB denomina base colectiva (Bernstein, 1996, p. 94). En el diseño de los instrumentos para el estudio realizado para la tesis doctoral, luego utilizado en trabajos posteriores, se construyeron una serie de preguntas

para entrevistas y encuestas, así como para trabajar en grupos con técnicas proyectivas, que indagan sobre los futuros deseados e imaginados, los esperados y los imposibles (Graizer, 2008). Se consulta por los futuros para los diferentes miembros de las organizaciones, para todas las categorías intervinientes en las PP. Tal tipo de indagación no se limita a los propios participantes, sino que se expande a agentes externos al propio contexto de transmisión, como agentes que ocupen lugares en los campos de recontextualización y tengan incidencia sobre el contexto estudiado (agencias estatales, instituciones de formación docente o académicas que intervienen de alguna manera). Resultan de particular relevancia las expectativas de las comunidades locales, en las tensiones por la regulación de los principios discursivos que conformarán el DCP oficial de una organización particular.

En el caso del estudio en escuelas secundarias de jóvenes y adultos de sectores populares, fue posible distinguir instituciones en las que se privilegian significados asociados a una subjetividad propia del trabajador del capitalismo industrial (identidad pedagógica instrumental descentrada), mientras que en otras se configura un sujeto desafiado, concebido como objeto de *contención social* (identidad pedagógica social recentrada).¹² En el primer caso, las cadenas de significación vinculadas a atributos personales articulan sentidos regulativos tales como la disciplina y la sistematicidad en el estudio. En cuanto a las expectativas, predominan sentidos asociados a la mejora de la posición en el mercado laboral o a la continuidad de estudios terciarios. Asimismo, en el DCP de estas instituciones poseen centralidad significados de orden instruccional; tanto en estudiantes como en docentes se configuran sentidos positivos ligados a la adquisición de conocimientos técnicos; el abandono se liga al desinterés en la orientación curricular de la escuela o a condiciones externas, como pueden ser dificultades de orden familiar o laboral. En este marco, el *buen docente* es aquel que enseña y que mantiene exigencias respecto del rendimiento académico, en oposición al docente *demagogo*.

En el segundo caso, correspondiente a algunas de las instituciones en las que emergen principios discursivos ligados a la contención social, predominan significados de orden regulativo y de carácter moral, en ausencia de aquellos vinculados al orden instruccional. Los criterios de clasificación de los estudiantes se organizan en torno a categorías asociadas a los modales, al grado de *civilidad*, al aspecto físico y postural, o al cumplimiento del código de vestimenta

escolar. El abandono se atribuye a la imposibilidad de sostener normas básicas, como el respeto por los horarios, y el *buen estudiante* es aquel que logra mantener una asistencia regular y se adapta a la vida de la institución. En este contexto, la relación con la transmisión del conocimiento ubica al sujeto pedagógico en una posición subordinada y distante respecto del saber formal y objetivado, señalado —de diferentes maneras— como algo *inalcanzable*. Así, el *buen estudiante* es quien adquiere habilidades sociales básicas, especialmente en el plano de la comunicación oral; por su parte, el buen docente es alguien comprensivo, quien *pone la oreja* a los problemas personales de los estudiantes. En estas instituciones, las expectativas de futuro se restringen a que la gran mayoría del estudiantado *cae en el abandono*; solo un número reducido de estudiantes lograría finalizar la escolaridad y, luego, sería población destinataria de *servicios sociales*. Se pudo identificar una tensión y disputa del campo simbólico sobre la configuración de posiciones y subjetividades en los sectores subalternos entre la imagen de asalariado y las nuevas precariedades (presentes en trabajos como los de Robert Castel o Richard Sennett); tales tensiones adquirieron mayor relieve en la Argentina en años posteriores, al punto de producir una oposición política entre grupos del mismo sector socioeconómico o de sectores cercanos, en términos de ubicación de clase (Maceira, 2025).

En el estudio del programa de Empresas de Inserción Social en Valencia (España), destinado a personas jóvenes y adultas con dificultades para su incorporación al mercado de empleo (*situación de exclusión o conducente a ella*), la selección de beneficiarios del programa de inserción se lleva a cabo a través de un complejo proceso administrativo, con la intervención de agencias y profesionales que producen diagnósticos de *habilidades sociales* y condiciones de personalidad. El estudio resulta de interés puesto que, si bien está orientado a grupos de personas en condiciones de gran precariedad y necesidades básicas insatisfechas, produce un tipo de selectividad que parece *excluir* a quien ya se encuentra en el margen; esto puede conectarse con sentidos disputados acerca de cómo se constituye la participación de estos grupos en la vida social (Alonso, 2007; Benza y Kessler, 2020; De Gaulejac, *et al.*, 2006). El criterio que organiza y ensambla el conjunto del sujeto *de inserción* es su carácter marginal, underclass, que está por fuera del mercado laboral por su propia falta de capacidades. También se pueden identificar criterios que producen las posiciones de aprendices y participantes ligados a significados racializados, generizados y de conflicto con la ley (incluidas aquí quienes tienen consumos problemáticos): gitanos,

12 En Graizer (2008) se reelaboran los tipos generados por Bernstein (2000, pp. 69-71).

africanos, sudamericanos, mujeres golpeadas, drogodependientes. Uno de los hallazgos que requiere atención es que el programa permite el ingreso de quienes puedan ser *trabajadores exitosos*, aunque en condiciones precarizadas para la base de la pirámide del mercado. Quienes son evaluados sin habilidades básicas mínimas para insertarse en un empleo (de muy baja calificación ocupacional) no son aceptados y se los *deriva* a circuitos de corte *terapéutico*. Los principales criterios con que se categoriza a quienes participan se encuentran alrededor del orden regulador, con sentidos ligados a la voluntad: *estar dispuesto, poner ganas, querer salir adelante*; atributos asociados a la disciplina: constancia; cumplimiento de normas, de protocolos de trabajo, de horarios. Por su parte, la estabilidad emocional se refiere como un atributo altamente positivo; se espera que no se hagan visibles las condiciones o situaciones que viven y que son las causas por las que se postulan al programa. En el estudio también se ha identificado la fuerte implicancia de principios de diferenciación por género, que operan intensamente en la distribución del acceso a tipos de tareas en empresas.

Ambos estudios ejemplifican el modo en que se espera describir y conectar los criterios de clasificación con la configuración de principios discursivos que producen sujetos pedagógicos en cada contexto de transmisión.

Conocimiento legítimo: criterios de evaluación

La evaluación cierra el proceso de construcción del conocimiento oficial; los grupos que posean control sobre ella tendrán un espacio privilegiado en la definición de los conocimientos legítimos y sus modos de transmisión. Es allí donde se dirimen, a la vez, las disputas sobre el control que se originan en procesos macrosociales sobre el dominio del Dispositivo Pedagógico y los procesos micro que regulan la formación de las conciencias individuales y colectivas. Las disputas por la evaluación, sea a nivel macro o micro, refieren a una disputa por la forma de la PP oficial. Toda regulación sobre la evaluación afecta de modo directo tanto los conocimientos considerados legítimos como las formas de las prácticas pedagógicas (Bernstein, 1990).

La traducción de la dimensión de indagación relativa al conocimiento legítimo se concentra, principalmente, en los criterios de evaluación que operan en los diversos contextos de transmisión estudiados. Tales criterios son entendidos como principios que funcionan como reguladores de las prácticas de

evaluación. Estos principios forman parte del DCP, regulan los mensajes considerados legítimos en el contexto de la comunicación pedagógica, regulan los modos de realización de dichos mensajes y regulan también la producción del contexto comunicativo en sí mismo (Bernstein, 1990, 2000; Díaz-Villa, 2001; Graizer, 2008, 2013, 2024; Singh, 2002). Al igual que los criterios de clasificación, los criterios evaluativos no poseen una existencia material, asequible de manera directa; lo que se puede obtener empíricamente son formas discursivas en expresiones y representaciones de juicios de docentes o estudiantes, relatos de toma de decisiones, notaciones, registros de interacciones comunicativas entre sujetos y documentos producidos en las prácticas pedagógicas.

En las descripciones y explicaciones sobre las formas locales de la práctica pedagógica, Bernstein lleva a cabo una nueva traducción en la que el discurso se traduce en *reglas de la práctica pedagógica* (Bernstein, 1990; Graizer y Grandoli, 2012; Graizer y Navas-Saurin, 2011). Sintéticamente, las reglas de la PP, como transmisor cultural, son tres: regla de jerarquía, regla de secuencia (que incluye las de ritmo)¹³ y regla de criterio. Si bien estas reglas operan de conjunto, en la traducción se separan los criterios de evaluación de las otras, para luego conectarlas con el DCP.

En la teoría, la evaluación ocupa un lugar de relevancia y, según las diferentes ubicaciones que Bernstein le otorga, permite tanto describir prácticas pedagógicas como explicar relaciones más amplias entre procesos micro y macrosociales. BBB sostiene que la evaluación condensa el significado del Dispositivo Pedagógico (Bernstein, 2000, p. 36), el cual regula la comunicación pedagógica que el propio dispositivo hace posible (Bernstein, 2000, p. 27). Tal como fue desarrollado en otro escrito (Graizer, 2012), para Bernstein la evaluación opera como reguladora de la práctica pedagógica; las reglas de evaluación, constitutivas del Dispositivo Pedagógico, son las que le permiten traducir las formas más abstractas del DCP a prácticas pedagógicas. Así, la evaluación define la legitimidad de los significados, mensajes y las propias prácticas en un contexto de transmisión específico. Para el autor, en la evaluación se define la expresión interaccional del Dispositivo Pedagógico: “evaluative rules constitute any pedagogic practice.

13 Por razones de espacio, aquí no se presentan las elaboraciones realizadas acerca de la relevancia que tiene el ritmo en nuestros estudios; lo hemos separado de la regla de secuencia y nos otorga una traducción muy útil para lo que hemos trabajado como economía política de las PP (Graizer, 2008, 2012).

Any pedagogic practice is there for one purpose: to transmit criteria"¹⁴ (Bernstein, 2000, p. 28, destacado en el original).

Para Bernstein (1990, p. 66), los criterios permiten a los agentes de las prácticas pedagógicas en un contexto determinado participar de qué se entiende por comunicación legítima, cuál no lo es, cuáles son las formas de la relación social y qué posiciones se ocupan en el contexto de transmisión.¹⁵ Los criterios se expresan y se ponen en juego en los procesos de evaluación. Desde un punto de vista metodológico, los criterios de evaluación permiten comprender procesos y prácticas de diferente nivel; por un lado, al regular las prácticas, el estudio de los criterios facilita la comprensión de las formas específicas de las prácticas pedagógicas, en particular porque la evaluación (en tanto criterios) define qué cuenta como realización válida en el contexto local. Para los trabajos aquí reseñados, es de especial relevancia que la evaluación defina el conocimiento que se considera legítimo en un contexto dado; tal como sostiene Bernstein (1990, p. 66), en toda PP la *esencia* de la relación es evaluar la competencia de quien aprende; lo que se evalúa es si los criterios que se han hecho disponibles han sido alcanzados, ya sean criterios regulativos o instruccionales.

Los criterios de la evaluación establecen qué se espera y logra en un nivel, en una asignatura, en una unidad de tiempo; a la vez, establecen los puentes entre tipos de actividad, tipos de conocimiento o pasajes entre unidades de contenido, inclusive entre niveles educativos. Según Bernstein (1990) y Morais y Miranda (1996), en las prácticas de evaluación, en los procedimientos e interacciones ligadas a la evaluación, el *texto privilegiante* se hace visible e identificable: es el momento de validación en la PP de aquello que se constituye como el conocimiento válido en un contexto de transmisión.

Descripción de criterios de evaluación y el conocimiento legítimo

En el caso de las investigaciones de referencia, la indagación sobre criterios de evaluación excede la descripción de las prácticas de enseñanza; pretende capturar los procesos de jerarquización del conocimiento y la relación de tales significados con procesos más amplios. Además de consideraciones de orden

teórico, el trabajo metodológico sobre los criterios de evaluación fue el resultado del problema de realizar estudios empíricos a mayor escala que los casos. Si se requiere una descripción detallada de las prácticas pedagógicas en el nivel del aula (como los desarrollados por el grupo de Morais y Neves en Portugal)¹⁶ y sus relaciones con procesos organizacionales (como lo realizado en Graizer, 2008 y 2012), se requiere una gran cantidad de tiempo y financiamiento para poder realizarlo. Luego de sucesivas aproximaciones, se confeccionaron instrumentos y modos de registro para acceder a los criterios de evaluación como una estrategia que permite cierta economía en pos de lograr describir las formas del conocimiento legítimo en contextos de transmisión.

La aproximación más directa que se ha encontrado para relevar los criterios de evaluación reside en el registro de los modos concretos en que se evalúa: cómo se decide la calificación en un examen específico o para definir la aprobación y promoción de una materia, cómo se resuelve el acceso a una certificación de cualquier actividad educativa, o la incorporación a una empresa como trabajador/a en un programa de inserción social de desafiados. En los estudios realizados se ha detectado que, en muchas prácticas pedagógicas, la evaluación y acreditación no se circunscriben a actos de examinación discretos, sino que se despliegan a lo largo del tiempo y se ponen en juego en diversas interacciones.

A partir de lo anterior, se requiere el registro de múltiples loci de las prácticas evaluativas: los instrumentos que se utilizan, las reglas del contexto que se crea para la evaluación, las notaciones que realizan los y las docentes, las devoluciones o retroalimentaciones a educandos (o su ausencia), los contenidos que se seleccionan para calificar o evaluar, la priorización que se hace de lo que se considerará parte de una unidad de contenido o materia, aquello que es excluido. Por otra parte, en el proceso de valoración de las realizaciones de los adquirentes, en pos de su calificación o acreditación, se ha identificado que las y los docentes (transmisores en general) realizan un conjunto de apreciaciones que termina en algún tipo de criterio clasificatorio que aparece como una forma de etiquetamiento (por ejemplo: se esfuerza, tiene dificultades en la casa, no puede leer de corrido en voz alta, no tiene ganas de aprender; Graizer *et al.*, 2024), el cual incide en la resolución de los juicios que realizan en la evaluación en su conjunto. Estos juicios y valoraciones juegan un papel relevante en las definiciones docentes, por lo cual se incluye el análisis de las categorías que conforman criterios de

14 "Las reglas evaluativas constituyen cualquier práctica pedagógica. Cualquier práctica pedagógica existe con un propósito: transmitir criterios".

15 No se desarrolla aquí la cuestión relativa a las reglas de realización y reconocimiento, pero se subraya la relevancia que poseen para la descripción.

16 Véanse, entre otros, Morais (2002) y Morais y Neves (2001).

clasificación en relación con la evaluación. Ya se ha detallado el trabajo relativo a los criterios de clasificación de sujetos; en este caso, se enlaza con aquellos relacionados con los de evaluación, lo cual permite vincular la producción de sujetos con la legitimación de ciertas formas de conocimiento relativas a grupos sociales determinados.

En el estudio realizado sobre las evaluaciones en las transiciones entre los niveles primario, secundario y superior en escuelas del conurbano bonaerense, se pudieron identificar formas de conocimiento legítimo que están presentes en trayectorias educativas que permiten acceder al nivel universitario (Graizer *et al.*, 2024; Terigi *et al.*, 2018). De este modo, se pudieron diferenciar criterios de evaluación asociados a contextos de transmisión de grupos sociales específicos, que conforman circuitos educativos que participan en la producción de desigualdades de acceso al conocimiento.

A partir de la construcción de redes semánticas se construyeron tres conjuntos de criterios que, si bien poseen relaciones de interdependencia e interpenetración en las prácticas pedagógicas, se han diferenciado para el análisis discursivo: a) criterios de selección de contenidos curriculares; b) criterios de clasificación de estudiantes; c) criterios de acreditación. A continuación, se los presenta de manera sintética:

a) Criterios de selección de contenido curricular: refieren a la selección de contenido realizada en una asignatura; funcionan como el conjunto legítimo de saberes, capacidades y prácticas, y se consideran a partir de las indicaciones que ofrece el diseño curricular correspondiente al nivel y año del curso estudiado.

b) Criterios de evaluación referidos a los atributos de las y los estudiantes: refieren a juicios y decisiones docentes en torno a las evaluaciones donde se ponen en juego formas de etiquetamiento de individuos o grupos. Estos pueden ser atributos de personalidad, de trayectoria escolar, atributos extraescolares o familiares, desempeño académico o actitudes hacia la actividad escolar. Es de particular interés la clasificación de estudiantes, utilizada como indicador de qué formas de saber y de hacer escolar se privilegian.

c) Criterios de acreditación propiamente dichos: refieren al conjunto de criterios que dan cuenta de aquello que se privilegia y pondera a la hora de establecer la promoción o acreditación de una unidad temporal definida. Aquí, nuevamente, es de particular relevancia aquello que no es considerado, que está ausente en los criterios.

En el estudio realizado en escuelas técnicas de nivel secundario con población de sectores populares (Graizer, 2012), no solo se pudieron reconstruir los criterios de evaluación, sino también trazar el recorrido de las fuentes de legitimidad y sus modos de performatividad en las instituciones de educación técnica profesional analizadas. Como es de esperarse en el capitalismo contemporáneo, los saberes jerarquizados en la educación orientada directamente al mercado laboral se vinculan con demandas de conocimientos aplicables a procesos tecnoproductivos específicos. Sin embargo, uno de los hallazgos obtenidos fue que, por encima de los conocimientos de orden instruccional propios de ocupaciones técnicas —en este caso, en electromecánica y electrónica—, se privilegiaban y operaban como criterios selectivos significados de orden moral (discurso regulador), asociados a formas de ser como la disciplina y la constancia, la prolijidad y la capacidad de seguir instrucciones de cierta complejidad. El orden discursivo externo, del que se nutren estas prácticas de evaluación, se encuentra en las formas de relación laboral de la pequeña y mediana industria argentina, totalmente por fuera de los saberes técnicos específicos que cabría esperar de una formación sistemática para un nivel de calificación ocupacional técnica, según lo establecido por la titulación formal. A modo de ejemplo, se relevó que, aunque un estudiante no pudiera demostrar los saberes mínimos requeridos en los tiempos previstos, se generaban condiciones para que pudiera aprobar el curso si evidenciaba constancia, interés y voluntad de trabajo, así como disciplina en la asistencia y en la disposición de los materiales necesarios. Las formas de conocimiento presentes en las prácticas de instituciones destinadas a sectores populares contrastan con los principios del DCP oficial expuestos en la normativa curricular, donde se privilegia el saber tecnológico combinado con un fuerte énfasis en el *espíritu emprendedor*.

En relación con las formas de la evaluación y su conexión con la configuración del conocimiento legítimo, el estudio arrojó un hallazgo de interés. En el transcurso del trabajo de campo se pudo relevar información sobre una *innovación* en la acreditación del último año en escuelas técnicas: la novedad fue que, para finalizar sus estudios, los estudiantes debían presentar un proyecto productivo-tecnológico ante evaluadores que no eran docentes de las instituciones, sino empresarios(as) y otros agentes externos. El resultado de dichas evaluaciones permitía la eventual presentación de los proyectos en ferias de nivel distrital y luego provincial, organizadas por la autoridad estatal. Al momento de finalizar el estudio, ninguna de las escuelas analizadas había

logrado exponer proyectos de sus estudiantes por fuera de la institución, mientras que otras escuelas eran premiadas por los proyectos presentados.

Hasta aquí hemos visto cómo el estudio de la evaluación permite aproximarse a las prácticas pedagógicas en términos de los principios comunicativos y reglas que la regulan, a la vez que permite acceder a aquello que se configura como legítimo en tanto prácticas comunicativas interactivas, conocimiento y mensajes. Así como Bernstein (2000, pp. 35 y ss.) presenta, en la exposición sobre la regla evaluativa del Dispositivo Pedagógico, la traducción del nivel conceptual de tiempo, espacio y texto hasta las modalidades de código pedagógico, desde el punto de vista metodológico se pretende reconstruir el camino inverso: a partir del registro de las prácticas pedagógicas, cuáles son los criterios de evaluación en tanto reguladores de aquellas, hasta los niveles más abstractos de los principios del DCP. Queda todavía por desarrollar nuevos proyectos con una base más amplia de casos en términos cuantitativos.

Observaciones finales para continuar la tarea de investigación

La construcción de los principios discursivos en investigaciones empíricas permite describir procesos a partir de las prácticas, de la materialidad de las relaciones sociales que son el dominio de existencia de lo social. Cabe subrayar que el análisis de los criterios de clasificación y evaluación no puede estudiarse por separado; corresponde considerar especialmente el tipo de lazo que se establece entre aquello que en el trabajo analítico se haya diferenciado. Las prácticas suceden en una amalgama recursiva de relaciones de poder y control, entre lo estructural y lo interactivo, de los procesos de largo aliento histórico y lo micro-sincrónico. Los conceptos y relaciones categoriales que propone la teoría de BBB tienen la capacidad de producir descripciones complejas y puentes de traducción con lenguajes específicos que alimentan la teoría.

Un producto del tipo de trabajo presentado a lo largo del artículo es la posibilidad de acceder al estudio de los efectos de los procesos, más allá de las intencionalidades o percepciones que se puedan tener sobre los fenómenos; esto último es algo que tiñe gran parte del discurso del campo educativo, que termina tensionado por un *ethos* normativo antes que explicativo. Es un gran legado de BBB recordarnos ciertas premisas epistemológicas del trabajo sociológico.

Los proyectos aquí expuestos se proponen contribuir al estudio de los procesos de control simbólico en su vinculación con la configuración del orden social contemporáneo. En ese sentido, el interés por la configuración del DCP y sus realizaciones se orienta a comprender, tal como se señaló más arriba, las tramas en las que se inserta una disputa por los significados y sus jerarquizaciones en relación con los grupos sociales como parte de los procesos del campo de control simbólico. Esta búsqueda tiene entre sus supuestos lo propuesto por Rob Moore (2007, p. 28) acerca de una perspectiva sociológica: cualquier jerarquía de conocimientos es una jerarquía entre grupos, toda jerarquía habla de relaciones de poder. La teoría bernsteiniana logra evitar perderse en aspectos funcionales de las agencias del campo de control simbólico; tiene la capacidad descriptiva para capturar los efectos y el *cómo* del ejercicio del poder (Foucault, 2001, p. 250; Foucault, 2006, pp. 144-146, n.).

Si bien se puede decir que BBB tuvo dificultades en la *popularización* de sus aportes, su trabajo se ha diseminado a nivel mundial, en varias disciplinas y sobre variados objetos de estudio, desde la didáctica y la pedagogía, y la antropología, hasta los estudios espaciales, la arquitectura o los trabajos sobre religiones y, obviamente, en el contexto de la sociología de la educación. El aporte de BBB a la sociología en general y a la sociología de la educación es sustantivo, en especial en el modo en que entiende la relevancia del control simbólico en la producción y mantenimiento del orden social vigente; ha entregado un conjunto complejo y delicado de herramientas para estudiarlo. En adelante se enfrenta el desafío de continuar el trabajo para comprender estas *sociedades totalmente pedagogizadas* (Bernstein, 2001), donde, a partir de la experiencia del COVID-19 y las nuevas formas de digitalización, muchas fronteras se han desdibujado y otras se han reconfigurado.

Referencias

- Acosta, F. y Graiser, O. L. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa*, 31(57), 31-57. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-ACOSTA-GRAIZER-pag31-57.pdf>
- Alonso, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Anthropos.

- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. Vol. I. Paladin.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. III. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model. *Language in Society*, 10(3), 327-363. <https://www.jstor.org/stable/4167260>
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Volume IV. *Class, Codes and Control*. Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledge. En A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 363-368). Peter Lang.
- Bernstein, B. y Díaz-Villa, M. ([1984] 2019). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En M. Díaz Villa, *Discurso y pedagogía. Poder, control y educación en Basil Bernstein*. UOC; Magisterio.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Paidós.
- Cook-Goompertz, J. (1973). *Social Control and Socialization: A Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*. Routledge & Kegan Paul.
- De Gaulejac, V., Rodríguez Márquez, S. y Taracena Ruiz, E. (2006). *Historia de vida. Psicoanálisis y sociología clínica*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Díaz-Villa, M. (2019). *Discurso y pedagogía. Poder, control y educación en Basil Bernstein*. UOC; Magisterio.
- Díaz-Villa, M. (2001). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. En A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 83-98). Peter Lang.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Graizer, O. L. (2008). *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires* [tesis doctoral, Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10803/9658>
- Graizer, O. L. (2012). La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación. En M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las políticas educativas después de los 90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 203-239). CLACSO; Universidad de Buenos Aires. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticEducativas.pdf>
- Graizer, O. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. En C. Tello (coord. y comp.), *Las epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 191-218). Mercado de Letras.
- Graizer, O. L. (2016). Formación de profesionales, fuentes de legitimidad y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, 88-102. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6537>
- Graizer, O. L. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 251-266). UNIFE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Graizer, O. L. (2024). Basil Bernstein en la sociología de la educación: una aproximación a la teoría del discurso pedagógico. En G. Rosales, S. Alzamora y V. Walker (comps.), *Sociología de la educación en Argentina. Revisitando desde la contemporaneidad obras clásicas del campo* (pp. 187-205). Nueva Editorial Universitaria, UNSL. https://www.neu.unsl.edu.ar/pdfs/libros/1741603290_Sociolog%C3%ADa%20de%20la%20Educ.pdf
- Graizer, O. L. y Grandoli, M. E. (2012). Modalidades de gobierno en colegios secundarios privados. En M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las políticas educativas después de los 90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 241-267). CLACSO; Universidad de Buenos Aires.
- Graizer, O. L. y Navas-Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re356/re356-06.html>
- Graizer, O. L., Acosta-Salinas, V., Adanero-Marcos, M., Cimo-lai, S. y Toledo, G. (2024). Criterios de evaluación y transiciones entre niveles educativos: una aproximación

- metodológica. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 1(34), 149-160. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-381>
- Graizer, O. L., Navas-Saurin, A. y Bernad i García, J. C. (2025). *Producción de sujetos pedagógicos en Empresas de Inserción Social en España. Una aproximación a la inserción laboral como práctica pedagógica*. Actas del 17.º Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas de Estudios del Trabajo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://aset.org.ar/wp-content/uploads/2025/10/12_GRAIZER_ponencia.docx.pdf
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying, Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan* (C. Cloran, D. Butt y G. Williams, eds.). Cassell.
- Maceira, V. (comp.). (2025). *Argentina en disputa: clases, actores y políticas frente a la desigualdad social*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moore, R. (2007). Going Critical: The Problem of Problematizing Knowledge in Education Studies. *Critical Studies in Education*, 48(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/17508480601120970>
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038413>
- Morais, A. M. y Miranda, C. (1996). Understanding Teachers' Evaluation Criteria: A Condition for Success in Science Classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 601-624. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199608\)33:6%3C601::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199608)33:6%3C601::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-S)
- Morais, A. M. y Neves, I. P. (2001). Pedagogic Social Contexts: Studies for a Sociology of Learning. En A. M. Morais, I. P. Neves, B. Davies y H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 185-221). Peter Lang.
- Pedro, E. R. (1981). *Social Stratification and Classroom Discourse: A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. CWK Gleerup.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. W. W. Norton and Co.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038422>
- Terigi, F., Scavino, C., Cimolai, S., Briscioli, B., Rio, V. y Ruiz Lezcano, P. (2018). Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores. En A. Pereyra, S. Bernatené y D. L. Fridman (coords.), *Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4.º Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa* (pp. 559-571). UNICEF. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicef/20200421063608/Cuarto-Coloquio.pdf>