

Estructura y poder en la práctica pedagógica: un análisis desde Bernstein

Structure and Power in Pedagogical Practice: An Analysis from Bernstein

Estrutura e Poder na Prática Pedagógica: Uma Análise a partir de Bernstein

María Teresa de Jesús Carrillo-Hernández  

Artículo de reflexión

Cómo citar este artículo

Carrillo-Hernández, M. T de J. (2026). Estructura y poder en la práctica pedagógica: un análisis desde Bernstein, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp.19–32. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-24530>

Resumen

Este artículo de reflexión aborda la práctica pedagógica desde la teoría sociológica de Basil Bernstein y de quienes han aplicado tu teoría. Busca trascender la segmentación conceptual que caracteriza a los estudios pedagógicos contemporáneos, generalmente centrados en modelos empíricos cualitativos y cuantitativos. La multiplicidad de enfoques —conductista, constructivista, hermenéutico, fenomenológico o humanista, entre otros— ha generado discursos sectorizados que limitan la comprensión de la práctica pedagógica a lo que ocurre en el aula y al desempeño técnico o instrumental del docente. Esta visión contextualista privilegia la descripción de lo que el maestro hace, dejando de lado la estructura de relaciones sociales que sostiene toda práctica pedagógica. A partir de la teoría de las transmisiones educativas, el artículo analiza la gramática interna que produce los códigos pedagógicos, regulando posiciones, disposiciones, prácticas e identidades. El artículo plantea que los diversos enfoques metodológicos constituyen un “código agregado” que oculta la estructuración interna de la práctica pedagógica y dificulta su comprensión en términos de poder, control y transmisión cultural. Si bien el texto

* Doctorado en Filosofía con énfasis en Estudios de la Educación, Universidad Autónoma de Coahuila. Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios. Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, Saltillo, México. teresa.carrillo@uadec.edu.mx

busca ofrecer una perspectiva no subjetiva, en la que la pedagogía es entendida como un dispositivo estructural de regulación y producción de conciencia, más allá del punto de vista particular de quien la formula, no significa incrustar a Bernstein dentro del estructuralismo.¹

Palabras clave:

educación superior; currículo; práctica pedagógica; código pedagógico; control simbólico

Abstract

This reflective article addresses pedagogical practice from the sociological theory of Basil Bernstein and those who have applied his theory. It seeks to transcend the conceptual segmentation that characterizes contemporary pedagogical studies, generally centered on qualitative and quantitative empirical models. The multiplicity of approaches—behaviorist, constructivist, hermeneutic, phenomenological, or humanist, among others—has generated compartmentalized discourses that limit the understanding of pedagogical practice to what occurs in the classroom and the teacher's technical or instrumental performance. This contextualist view privileges the description of what the teacher does, neglecting the structure of social relations that underpins all pedagogical practice. Based on the theory of educational transmissions, the article analyzes the internal grammar that produces pedagogical codes, regulating positions, dispositions, practices, and identities. The article argues that the various methodological approaches constitute an “added code” that obscures the internal structure of pedagogical practice and hinders its understanding in terms of power, control, and cultural transmission. While the text seeks to offer a non-subjective perspective, in which pedagogy is understood as a structural device for regulating and producing consciousness, beyond the particular viewpoint of the person formulating it, this does not mean placing Bernstein within structuralism.

Keywords:

highereducation; curriculum; teaching practice; pedagogical code; symbolic control

Resumo

Este artigo reflexivo aborda a prática pedagógica a partir da teoria sociológica de Basil Bernstein e daqueles que aplicaram sua teoria. Busca transcender a segmentação conceitual que caracteriza os estudos pedagógicos contemporâneos, geralmente centrados em modelos empíricos qualitativos e quantitativos. A multiplicidade de abordagens — behaviorista, construtivista, hermenêutica, fenomenológica ou humanista, entre outras — gerou discursos compartimentados que limitam a compreensão da prática pedagógica ao que ocorre na sala de aula e ao desempenho técnico ou instrumental do professor. Essa visão contextualista privilegia a descrição do que o professor faz, negligenciando a estrutura de relações sociais que fundamenta toda prática pedagógica. Com base na teoria das transmissões educacionais, o artigo analisa a gramática interna que produz códigos pedagógicos, regulando posições, disposições, práticas e identidades. O artigo argumenta que as diversas abordagens metodológicas constituem um “código adicional” que obscurece a estrutura interna da prática pedagógica e dificulta sua compreensão em termos de poder, controle e transmissão cultural. Embora o texto busque oferecer uma perspectiva não subjetiva, na qual a pedagogia é entendida como um dispositivo estrutural para regular e produzir a consciência, para além do ponto de vista particular da pessoa que a formula, isso não significa inserir Bernstein no estruturalismo.

Palavras-chave:

ensino superior; currículo; prática pedagógica; código pedagógico; controle simbólico

Introducción

Por lo general, los estudios sobre la pedagogía dependen fundamentalmente de la posición de quien define un punto de vista: “quién habla, qué pedagogía”. Esta situación es recurrente en las ciencias sociales, en las cuales, como plantea Bernstein (1998), “la estructura horizontal de conocimiento no está motivada por un código integrado sino, más bien, por lo que hemos denominado ‘código de colección’ o ‘código seriado’” (p. 198).²

1 Este artículo es una reflexión no derivada de investigación que revisa el tema de la práctica pedagógica a partir de las tesis de Basil Bernstein y sistematiza las reglas de la práctica pedagógica.

2 Según Bernstein (1998), el código seriado genera “una serie de lenguajes expansivos, intraducibles y especializados con principios de descripción no comparables basados en supuestos diferentes y, a menudo, opuestos” (p. 198). Pensemos en los principios teóricos y metodológicos que subyacen a la etnografía frente a los principios teóricos y metodológicos de la etnometodología, de la fenomenología o de la hermenéutica. Véanse, por ejemplo, Ricoeur (2008), o la famosa obra de Marcel Mauss titulada *Manual de etnografía* (2002 [1926]).

Es por esto por lo que el repertorio de enfoques e, inclusive, teorías es sectorizado, segmentado, y los discursos producidos no son comparables o traducibles entre sí. Quizás sea posible la reformulación o recontextualización de algunas aproximaciones. Sin embargo, esto se formula de manera empírica, sin considerar la estructura de relaciones sociales que subyace a una u otra práctica pedagógica.

Por lo tanto, este artículo tiene por objeto desarrollar un análisis del concepto de *práctica pedagógica*, clave para la comprensión de los procesos y acciones que ocurren en una interacción social desigual en una diversidad de contextos. La diversidad de conceptos de práctica pedagógica la limita a lo que acontece en el aula de clase y la reduce a las acciones de los docentes o, de manera más específica, a sus enseñanzas. Por esta razón, lo que generalmente cuenta en la práctica pedagógica es el desempeño del maestro en el aula y la preocupación de las agencias oficiales e institucionales por mejorar su rendimiento. El hecho de que sea común apelar a propuestas metodológicas provenientes de diferentes enfoques, tales como el conductismo, el constructivismo, el socioconstructivismo, el aprendizaje significativo, la pedagogía no directiva, la pirámide de necesidades, etc., cuyos lenguajes sectorizados están fuertemente aislados, no permite comprender la estructuración interna de la práctica pedagógica.³ Esta dispersión de enfoques afecta las ideologías pedagógicas de los maestros. Desde la perspectiva de Bernstein (1998), todas estas perspectivas o aproximaciones sobre la práctica pedagógica “representan un código agregado” (p. 198).

De allí la necesidad de clarificar el concepto de *práctica pedagógica*, describir su estructura interna y determinar el papel que esta desempeña en la regulación de las posiciones y prácticas de los maestros. Dicho de otra manera, ¿cómo leer semióticamente el posicionamiento del maestro en la diversidad de enfoques y metodologías que aplica cotidianamente y que configuran su práctica pedagógica? (Bernstein, 1998).

Frente al contextualismo, que se fundamenta en la descripción de lo que el maestro hace, nuestro interés es fundamentalmente epistémico y tiene que ver con el análisis de la gramática interna que subyace a cualquier práctica pedagógica. En consecuencia, el

artículo examina este concepto a partir de la teoría de las transmisiones educativas desarrollada por Bernstein.⁴

El artículo intenta formular un punto de vista no subjetivo, esto es, no hacer depender la pedagogía del punto de vista de quien la formula, sino considerarla como un dispositivo de transmisión esencial para la constitución de formas de conciencia e identidad (Bernstein, 1993, 1998). En las secciones que siguen se formulan planteamientos que pueden ser discutibles, pero que representan un punto de vista alternativo a las visiones dominantes de la práctica pedagógica.

Breve historiografía de la práctica pedagógica

Examinar la historia de la estructura de la pedagogía es una tarea compleja debido a que el saber, sus postulados y la estructuración de sus discursos siempre han descansado aleatoriamente en teorías y prácticas de individuos, generalmente filósofos, sociólogos y psicólogos. De manera breve, la historia de la pedagogía está compuesta de muchas obras de interés que han hecho de esta práctica su objeto de estudio. Difícil sería hacer un listado de autores, pues esto rebasaría el propósito de este artículo. Sin embargo, pueden citarse las obras de mayor interés. Entre otras, conviene mencionar, por su carácter canónico, las de Jaeger (2004 [1933]), Kant (2003 [1803]) y Hegel (1998 [1816]), desde la perspectiva filosófica; Herbart (1923), Piaget (2001), Dewey (2008 [1916]), Vygotsky (1979 [1934]), Freire (2003 [1970]), Freinet (1946), Bruner (1978) y Eisner (1987). Si bien estos autores han planteado aspectos metodológicos —instruccionales y regulativos— sobre la práctica pedagógica, sus obras no incursionan en el análisis de las causalidades que producen, como efectos, cierto tipo de modalidades de práctica pedagógica. Sin embargo, algunos de ellos sentaron las bases teóricas y metodológicas del saber y quehacer pedagógico. De esta manera, su influencia aún permanece viva en el campo pedagógico y sus discursos se han ido posicionando jerárquicamente, ya sea en determinados períodos o como referentes históricos claves en el campo. Algunas de las posiciones de estos autores se centran en el establecimiento del sistema de normas, valores y prin-

3 Al margen de cualquier descripción empírica, la práctica pedagógica está gobernada por reglas que no se ven, pero que se infieren. Dichas reglas están estructuradas como una gramática a la cual haremos referencia más adelante en este texto. Lo que generalmente describe la etnografía, por ejemplo, es lo que el maestro hace o dice y el espacio en el cual lo hace o lo dice. Sin embargo, las reglas que subyacen a su práctica pedagógica regulan dicho hacer o decir.

4 Es importante aclarar al lector que el artículo se refiere a la *práctica pedagógica* tal como fue teorizada por Bernstein. De allí que se haga permanentemente referencia a su obra y a los textos que la materializan. Sin embargo, es de gran relevancia la aplicación de su perspectiva en la producción de académicos que han aplicado su teoría para demostrar su fortaleza descriptiva y explicativa.

cipios éticos y morales ligados al cuidado, mientras que otros se han dedicado a la descripción de las prácticas de instrucción, enseñanza o aprendizaje.

Debido a esto, la práctica pedagógica, como fenómeno histórico y social, siempre ha sido objeto de los discursos filosófico, teológico, sociológico y psicológico de cada época, los cuales han colocado en el centro de sus reflexiones al individuo, el conocimiento o la sociedad, y han moldeado los métodos, fines y contenidos de la educación. Esta constante nos muestra que, alrededor de la pedagogía y su práctica, solamente varía la perspectiva histórica que se adopta en una determinada época, la cual influye en la cultura y es influida por ella. Como plantea Tadeu da Silva (1999),

si el concepto de “cultura” permite equiparar la educación a otras actividades culturales, el concepto de “pedagogía” permite que se realice la operación inversa. Al igual que la educación, otras actividades culturales también son pedagógicas, también tienen una “pedagogía”, también enseñan alguna cosa. Tanto la educación como la cultura en general están implicadas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad. Ahora la equiparación está completa; desde de esta perspectiva, al mismo tiempo que la cultura en general es vista como una pedagogía, la pedagogía es vista como una forma cultural: lo cultural se vuelve pedagógico y la pedagogía se vuelve cultural. (pp. 173-174)

Con referencia a las diversas perspectivas, Tadeu da Silva (1999) plantea la existencia de una relativa convivencia en los diferentes momentos históricos. Esto significa que cada época no reproduce una misma perspectiva, sino que en ella compiten diferentes posiciones que muestran la lucha por la hegemonía de unas u otras. De esta manera, se establece como legítimo el ideal formativo y su quehacer respectivo.

Ahora bien, en las últimas décadas han entrado a jugar en el campo educativo diversas agencias globales que han concentrado, cada vez más, la tarea modeladora de su ser y quehacer. Es así como la fuerza de la modelación sociocultural se expresa en una gama de discursos y prácticas que influyen en las agencias nacionales, las cuales, dentro de su relativa autonomía, recontextualizan las ideologías constituyentes de las agencias internacionales. El juego entre las agencias nacionales y las internacionales no es de lucha ni de resistencia. Dentro de un espíritu de *cooperación*, las agencias nacionales acuerdan reproducir los discursos propios de las agencias internacionales —Banco Mundial, OCDE, Unesco, Unicef,

OMS, etc.—. No es gratuito, entonces, que en América Latina se reproduzcan, con pequeñas variaciones o adaptaciones, los discursos de las competencias, la flexibilidad, la transversalidad, la evaluación y, de manera general, proyectos como Tuning América Latina. Todos estos discursos se han incorporado a las prácticas pedagógicas y han modificado el quehacer de los docentes en el campo pedagógico.

Es importante aclarar que aquí no nos referiremos directamente a las relaciones entre la práctica pedagógica y la base sociopolítica que la hace posible. Estas relaciones están supuestas en la medida en que las agencias del campo de recontextualización oficial (CRO), en muchos casos, regulan directa o indirectamente el qué y el cómo de la práctica pedagógica. Nuestro interés se centra en la práctica pedagógica que emerge en los contextos de interacción formales e informales en los cuales actúa selectivamente y en los cuales se constituyen las formas de conciencia, identidad y práctica de los aprendices. Por esta razón, como plantea Bernstein (1998), en la práctica pedagógica siempre se ha dado una relación entre el interior y el exterior, entre la palabra y el mundo. En esta relación, la práctica pedagógica opera como un transmisor cultural cuyos contenidos se incluyen en la forma social de realización en contextos específicos.

La práctica pedagógica siempre ha estado en una relación directa con la orientación del saber. En la Edad Media, por ejemplo, las escuelas catedralicias y las escuelas monásticas son un ejemplo de una práctica pedagógica jerarquizada, centrada en la autoridad del enseñante.⁵ Al lado de estas estaban las escuelas palatinas, de carácter elitista, y las escuelas parroquiales, dedicadas a los niños de los sectores populares. Estas escuelas tenían una práctica pedagógica relativamente similar, centrada en la autoridad del maestro.

En el caso del surgimiento de la universidad, podemos registrar una modalidad de práctica pedagógica de carácter corporativo, gremial, mediada por el papel que jugaban los alumnos —las naciones— en el contrato de aprendizaje con los maestros. La Universidad de Bolonia, fundada en 1088, fue la primera universidad donde el modelo de naciones —gremios de estudiantes— tenía cierto control sobre la práctica pedagógica.

⁵ Guijarro-González (2008), en su artículo titulado “El saber de los claustros: las escuelas monásticas y catedralicias en la Edad Media”, coloca el ejemplo de San Benito (†547), fundador de Monte Cassino, quien en su Regula “definía la comunidad monástica como *dominici schola servitii*, es decir, un cuerpo de humildes y disciplinados soldados entregados al servicio de Dios y a la búsqueda de la perfección individual a través de la transformación interior de la persona” (p. 444).

Con referencia a la universidad, es posible considerar el *trivium* y el *quadrivium* como los dos discursos fundamentales de la universidad medieval. Desde el punto de vista de Bernstein (1998), “el *trivium* pretende constituir una determinada forma de conciencia, una modalidad característica del yo, fijar límites a esa forma de conciencia, regular la modalidad del yo” (p. 110). Por su parte, el *quadrivium* se refiere a la exploración del mundo. La orientación del *trivium* al yo configuró la práctica pedagógica —*paideia*— como un ejercicio inseparable de la filosofía y la política, pues su propósito era la formación del ser.

Ahora bien, el *quadrivium*, con su orientación a los objetos, produjo una separación entre el interior y el exterior. La construcción del exterior o del mundo, como plantea Bernstein, descansaba en el *trivium*, esto es, en la construcción del interior, porque la construcción del interior es “una condición previa necesaria para que la comprensión del mundo sea también válida, sea también cierta, sea también aceptable, se vea legitimada en términos del discurso del cristianismo” (Bernstein, 1998, p. 112). Podríamos decir que, con la separación entre el *trivium* y el *quadrivium*, que se profundiza en los siglos siguientes, hasta la actualidad, se genera un nuevo concepto de conocimiento que relega la interioridad a un segundo plano y la convierte en objeto externo de conocimiento. Como bien expresa Bernstein, el conocimiento “queda separado de las personas, de sus compromisos, sus dedicaciones personales [...] de la estructura profunda del yo” (p. 113).⁶

¿Qué incidencia tuvo esta escisión para la práctica pedagógica? ¿Por qué la práctica pedagógica se separa del interior y se convierte en un medio de gestión, administración, innovación y control? Estas dos preguntas tienen una importancia histórica. Con referencia a la primera, es posible argumentar que el *trivium* y el *quadrivium* pueden considerarse los principios seminales de las ciencias naturales y de las ciencias sociales y humanas: las ciencias naturales, orientadas al estudio de los fenómenos externos, propios de la naturaleza, y a la explicación de las leyes que subyacen a los eventos naturales —físicos, químicos, biológicos—; por su parte, las ciencias sociales, orientadas al estudio de lo social, donde el ser humano es el principal protagonista y, a su vez, objeto de investigación. La separación del conocimiento entre *trivium* y *quadrivium* produjo dos orientaciones del conocimiento y dos formas diferentes de acceso a este, dos orientaciones cultu-

rales y dos modalidades de práctica pedagógica: una práctica pedagógica orientada al conocimiento de los principios constituyentes o causales de los objetos, fenómenos, procesos y eventos naturales, y otra relacionada con el acceso al conocimiento del ser en sus expresiones individuales —individuo— y colectivas —grupos, sociedad en general—, y a todas aquellas causas que generan o producen el comportamiento humano —individual o colectivo—.

En relación con la segunda pregunta, podemos decir que el proceso de configuración de la práctica pedagógica como medio la convierte en un instrumento clave para la selección de discursos y prácticas que se configuran como principios regulativos del saber hacer pedagógico. La práctica pedagógica comienza a ser un medio que permite poner en relación al sujeto y el conocimiento. Como ejemplo, tenemos la Escolástica, que representa el dinamismo intelectual y formativo de los siglos XII y XIII, y que en la modernidad se convierte en un modelo de gestión de la enseñanza-aprendizaje, pero también de la gestión sobre las destrezas, habilidades y competencias, así como en un medio del mantenimiento del orden y de las modalidades de interacción. Sin embargo, con todos los cambios procedimentales que configuran la *sustancia histórica* de la práctica pedagógica, aún permanecen modalidades como vestigios arqueológicos de la Escolástica, propia de la tradición medieval (Vergara-Ciordia, 1999). Esto quiere decir que la práctica pedagógica escolástica aún permanece en la educación. En muchos casos, especialmente en la universidad, la enseñanza directiva es una modalidad formativa que se reproduce a imagen y semejanza de la Escolástica —una especie de metáfora de la Escolástica—. ⁷

Si tomamos como unidad de análisis el autor, podemos encontrar una similitud de puntos de vista y de discursos y prácticas pedagógicas que permanecieron en el nivel procedimental y que responden a una racionalidad que se consuma más tarde

⁶ Para Bernstein, la separación entre el interior y el exterior ha sido un problema fundamental de toda la filosofía y la ciencia social europeas.

⁷ La metáfora de la *lectio* corresponde al *texto pedagógico* seleccionado por el profesor, que este recontextualiza en el aula de clase. La *disputatio* se recontextualiza bajo la forma de preguntas-respuestas, a través de las cuales se confirma el contenido seleccionado. En la modernidad, esta modalidad fue criticada por numerosos autores. Freire (1970), por ejemplo, planteó el concepto de *educación bancaria*. Bourdieu (1964, 1970) se refirió a la *autoridad pedagógica*. En relación con la universidad, Barnett (1990) criticó el modelo transmisionista y planteó las tensiones entre la universidad moderna y las prácticas pedagógicas arcaicas de sus docentes. En 2015, la Unesco señaló la resistencia de los docentes al cambio de sus prácticas pedagógicas en su informe *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* La literatura crítica sobre el arcaísmo pedagógico en la universidad es muy amplia.

como racionalidad técnica en el siglo xx,⁸ a su vez coexistente con una racionalidad crítica, como es el caso de Paolo Freire (1970), Ivan Illich (1971), Gramsci (1951), Giroux (2020), McLaren (2006), Willis (1977), y Bourdieu y Passeron (1970). Sin embargo, esto no significa que los antecedentes de la práctica pedagógica o su actualidad deban analizarse a partir de la individualización de los planteamientos pedagógicos de la multiplicidad de autores. Así, situados más allá de la búsqueda del autor individual como unidad de análisis⁹ o de un conjunto de autores a partir de los cuales se podría realizar una extensa historiografía, podríamos plantear, a partir de Foucault, que la pedagogía como discurso y como práctica —práctica pedagógica— puede considerarse una “formación discursiva” (Foucault, 1970, p. 62). Para Foucault,

en el caso de que se pudiera describir el sistema de dispersión discursiva entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas en los cuales se puede definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones funcionamientos, transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una formación discursiva. (p. 62)

Cuando examinamos el siglo xx, observamos un escenario de transformaciones de la pedagogía como práctica discursiva. A esta práctica subyacen tensiones y conflictos por la hegemonía de las posiciones discursivas que ya no responden al modelo de conciencia individual, sino a estructuras propias de campos discursivos, los cuales operan a partir de estructuras discursivas nuevas que se autoasignan un estatus científico y que se convierten en paradigmas que deben seguir los agentes pedagógicos. Por esta razón, podemos argumentar que la práctica pedagógica no surge de manera aislada y autónoma de un maestro o de un grupo de maestros. Al apropiarnos de Foucault (1970), podríamos preguntarnos: cuando habla el maestro, ¿quién habla?, ¿cuál es el estatuto del maestro?, ¿de dónde surgen sus palabras? Según la perspectiva arqueológica de Foucault, se podría plantear que la palabra del maestro emerge de su saber, constituido por normas pedagógicas, sistemas

de conocimientos, discursos institucionales y oficiales, jerarquías, y condiciones legales del ejercicio de su profesión. Estos y otros aspectos fijan los límites a su práctica pedagógica. Esta es, en cierta manera, el efecto de una serie de causas que están fuera de su subjetividad, pero que le proporcionan una identidad profesional. Esto puede comprenderse mejor cuando se observa la organización discursiva del campo pedagógico, en el cual se produce y reproduce una diversidad de discursos sectorizados que recontextualizan enfoques científicos y poseen sus propios métodos de indagación e interrogación, así como sus propias metodologías, técnicas, tecnologías y prácticas, que se convierten en principios regulativos que definen regímenes de verdad que cooptan el quehacer pedagógico de los maestros.

Gore (1992), de manera lúcida, analiza la pedagogía feminista y muestra cómo “estos discursos se basan en una idea del poder como propiedad y dominación, aunque también defienden un concepto de poder como energía productiva y creativa”. Agrega que “en estos discursos resulta difícil eludir y modificar los aspectos reguladores de la pedagogía, el carácter histórico de las relaciones de poder y las prácticas específicas de la pedagogía institucionalizada” (p. 155).

Como puede observarse, cuando hablamos de pedagogía o práctica pedagógica no hacemos referencia a la observación empírica del quehacer del maestro ni a los registros etnográficos de lo que dice o hace. El análisis de la práctica pedagógica parte de considerar la existencia de una nueva formación discursiva que articula el discurso y la práctica pedagógicos, formación que puede ser descrita a partir de lo que Bernstein (1998) denomina *región epistémica* —que articula un componente epistémico y un componente contextual—. ¹⁰

La comprensión de la práctica pedagógica en la propuesta de Bernstein

En Bernstein, el estudio sobre la práctica pedagógica se desarrolla a lo largo de su obra, en la cual elabora diferentes conceptos relevantes que dan cuenta de los

8 Como los referidos en páginas precedentes.

9 Al respecto, en “¿Qué es un autor?”, Foucault (1969) plantea que “debemos proceder al derrocamiento de la idea tradicional de autor. Estamos acostumbrados a decir, lo hemos examinado antes, que el autor es la instancia creadora de la que brota una obra en la que se deposita, con una infinita riqueza y generosidad, un mundo inagotable de significaciones. Estamos acostumbrados a pensar que el autor es tan diferente a todos los demás hombres, hasta tal punto trascendente a todos los lenguajes, que a partir del momento en el que habla el sentido prolifera y prolifera indefinidamente” (p. 33).

10 Es importante aclarar que, si bien hay una diferencia entre el concepto de formación discursiva de Foucault y el de región epistémica de Bernstein, conviene considerar el diálogo entre perspectivas con el propósito de enriquecer la comprensión de la práctica pedagógica. Necesitamos acceder a nuevas formas de comprensión de lo que ocurre en el campo pedagógico y, de manera especial, de las prácticas del maestro, que pertenecen estructuralmente al campo.

principios que subyacen a las relaciones sociales. En el volumen 3 de *Class, Codes and Control*, Bernstein elabora dos conceptos fundamentales: pedagogías visibles e invisibles. Sin embargo, en la lectura de este volumen se encuentra un amplio número de referencias a la pedagogía. Su libro *La estructura del discurso pedagógico* analiza la gramática que subyace al discurso pedagógico, esto es, su estructura, y avanza en la construcción teórica sobre los códigos pedagógicos. El núcleo de la discusión sobre los códigos y los códigos pedagógicos está desarrollado en su famoso artículo “Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo” (1973). Allí condensa gran parte de sus desarrollos anteriores y plantea un modelo de análisis que articula las macro- y microrrelaciones alrededor de la distribución del poder y los principios de control. La segunda parte de su libro está dedicada al estudio del discurso pedagógico y a su construcción. Asimismo, en su libro *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998), desarrolla en profundidad la relación entre códigos pedagógicos y sus modalidades de práctica. En el capítulo primero, “Los códigos pedagógicos y sus modalidades de práctica” (pp. 35-54), plantea lo siguiente:

quiero dejar muy claro que mi concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en las escuelas [...]. La idea de práctica pedagógica que utilizaré considera esta como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales. (p. 35)

Los desarrollos de Bernstein sobre el discurso y la práctica pedagógica han sido objeto de estudio por un grupo amplio de académicos que fueron sus estudiantes de doctorado y por otros intelectuales que adhirieron desde muy temprano, en la década de los años setenta, a la perspectiva de la Nueva Sociología de la Educación. Entre otros, se encuentra Ana María Morais (1986), quien realiza una aplicación del modelo de Bernstein al desarrollo de los lenguajes de descripción externos relacionados de manera específica con la práctica pedagógica; para su análisis utiliza el concepto de código pedagógico y, desde este punto de vista, analiza sus modalidades. Por su parte, Harry Daniels (1989) estudia la estructura de la práctica pedagógica a partir de la articulación entre la teoría de Bernstein y la de Vygotsky. También Alan Sadovnik (1992) analiza estructuralmente el concepto de práctica pedagógica desarrollado por Bernstein; su trabajo es más de divulgación en relación con el aporte de Bernstein al estudio de la práctica pedagógica. De la misma manera, Graizer y Navas-Saurin (2011) aplican la teoría de los códigos a la investigación didáctica y revisan aspectos relacionados con la práctica pedagógica.

Aquí hemos planteado los más relevantes de una larga lista de libros y artículos dedicados a su obra y al análisis de los códigos educativos, el discurso y la práctica pedagógica.

De acuerdo con Bernstein (1975), a toda práctica pedagógica subyace la estructura de relaciones sociales que controla las posiciones de los actores y la estructura de relaciones sociales que controla la transmisión de dos órdenes: el instrumental y el regulativo. Esto significa que toda práctica pedagógica integra aspectos estructurales y aspectos interaccionales. Ahora bien, la estructura de relaciones sociales es una matriz potencial de reproducción o cambio de toda práctica pedagógica (Bernstein, 1975, p. 10). El concepto hace parte del modelo sobre los códigos como dispositivos de reproducción cultural. Por lo tanto, no puede aislarse de las relaciones —macro y micro— que implican tránsitos, desplazamientos y articulaciones con las diferentes categorías del modelo. Esto significa que el estudio de la práctica pedagógica en Bernstein no solo es contextualizado, sino también estructural. Dicho de otra manera, estudiar la práctica pedagógica implica no solo definir las causalidades que la generan y definen una u otra modalidad de práctica, sino también establecer, en esas causalidades, los niveles de análisis que implican definir, por ejemplo, cómo se traducen las políticas internacionales y nacionales —del macronivel— en prácticas institucionales y del aula de clase —del micronivel—. ¹¹

Es importante aclarar, como hemos dicho atrás, que para Bernstein (1998) el “concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en la escuela [...]. La idea de práctica pedagógica considera esta como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la producción y reproducción cultural” (p. 35). En este contexto, la práctica pedagógica integra tanto la forma como el contenido de la transmisión, que se especializan para cada agencia de transmisión cultural —familia, educación, trabajo—. Este planteamiento es fundamental para comprender las formas o modalidades de práctica pedagógica que se producen en los diversos contextos de interacción. La perspectiva de Bernstein se inscribe en dos campos de estudio: el campo sociolingüístico y el campo educativo. En ambos campos es posible describir y explicar el papel que juegan los códigos —sociolingüísticos y educativos— como “dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados”.

11 Por lo general, los estudios del micronivel —estudios etnográficos, etnometodológicos o fenomenológicos— no se ocupan de las determinaciones del macronivel.

Práctica pedagógica y recontextualización

En esta sección, más que referirnos a lo que hace el maestro o a las estrategias que utiliza, centramos nuestra atención en la construcción de reglas generales que regulan la relación social entre transmisores y aprendices. Pero esta regulación implica examinar previamente el papel que juega la práctica pedagógica en los contextos de interacción pedagógica en los cuales se transmite —se reproduce— algo a alguien.

Hemos dicho que, para Bernstein, la práctica pedagógica se considera un transmisor cultural cuyo sistema de reglas actúa selectivamente sobre los contenidos culturales que se transmiten. Lo que se transmite depende de los procesos que ocurren en la selección y organización de dichos contenidos culturales, y estos son amplios. Incluyen los contenidos de las prácticas en la familia, la escuela o el trabajo. Por limitaciones de espacio, solo nos referiremos a la práctica pedagógica escolar.

Desde la perspectiva de Bernstein (1998), toda práctica pedagógica reproduce principios o reglas que regulan tanto la forma como el contenido de la comunicación. A su vez, dichos principios de comunicación reproducen y distribuyen *formas especializadas de conciencia*.¹² Ahora bien, en toda práctica pedagógica existe un “potencial de significados” susceptible de ser transformado en algo comunicable. A esta transformación —producción de lo significativo— subyace un conjunto de reglas —distributivas, de recontextualización y de evaluación— que son la base estructural de toda comunicación pedagógica. Bernstein (1993) lo plantea de la siguiente manera: “El dispositivo pedagógico tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible. Esta comunicación opera de forma selectiva sobre el *potencial significativo*. Entendemos

por *potencial significativo* simplemente el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica. El dispositivo pedagógico regula fundamentalmente la comunicación que hace posible y, de este modo, actúa de manera selectiva sobre el potencial significativo” (pp. 184-185).

Como podemos observar, para Bernstein, “el dispositivo pedagógico regula el universo de significados potenciales comunicables [...] y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico” (p. 185). Entonces, ¿qué papel juegan las reglas de recontextualización en este proceso? ¿De qué nivel jerárquico son las reglas de recontextualización? Las reglas de recontextualización se inscriben en el campo de recontextualización —oficial y pedagógico—, en el cual se definen los criterios de selección, secuencia, ritmo y criterios de lo que debe suceder en la práctica pedagógica del aula. En países centralizados, el papel del campo de recontextualización oficial está regulado por clasificaciones y enmarcaciones fuertes. Esto significa que el quehacer del docente en el contexto pedagógico específico debe ceñirse al mandato directivo sobre la práctica pedagógica. En este caso, el maestro, metafóricamente, es un portapalabra (Díaz-Villa, 1990).

Para aclarar estos interrogantes, nos referiremos al sentido que adquieren las reglas de recontextualización en el dispositivo pedagógico. En *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998), la necesaria interrelación entre las reglas del dispositivo —distributivas, de recontextualización y de evaluación— define su importancia en la constitución de la conciencia. Así, mientras las reglas distributivas establecen la diferencia entre lo pensable y lo impensable, diferencia que reproduce la escuela de acuerdo con sus niveles, las reglas de recontextualización son constituyentes de lo pensable y se equiparan al “conocimiento oficial” (Bernstein, 1998, p. 117).

En este sentido, las reglas de recontextualización “regulan el trabajo de especialistas en el campo de recontextualización que construye el ‘qué’ y el ‘cómo’ del discurso pedagógico” (p. 117). En relación con el *qué*, Hordern (2021), al interpretar a Bernstein, considera que

la recontextualización puede entenderse como un elemento clave del proceso de elaboración curricular que llevan a cabo los docentes al negociar la relación entre asignatura y contenido, guiados por los principios de la recontextualización y los ideales educativos. Sin embargo, esto también exige reconocer la implicación de nociones como las “reglas de recontextualización”, el papel del “discurso

12 Por *formas de conciencia especializada*, Bernstein parece hacer referencia al principio organizativo interno, que se define como una gramática profunda, de carácter generativo de formas de ser —identidad— y de formas de hacer —prácticas—. En este sentido, podríamos argumentar que las formas de conciencia especializada pueden asimilarse a la subjetividad, subjetividad que es un efecto del discurso pedagógico. Por esta razón, Bernstein plantea que “el discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva” (Bernstein, 1993, p. 188). La conciencia se constituye mediante el proceso de internalización, que está regulado por los principios de clasificación y enmarcación intrínsecos a las reglas discursivas y a las reglas de orden social intrínsecas al discurso. El orden discursivo es un principio constituyente de la subjetividad —o conciencia— (Bernstein, 1975, 1998). Es importante aclarar que los términos enmarcación y enmarcamiento se usan indistintamente.

regulador” en las instituciones educativas y que la recontextualización contiene múltiples elementos distintos y relacionados. (p. 5)

¿Qué prácticas son intrínsecas al proceso de recontextualización en el campo de recontextualización? Díaz-Villa (2007) propone las siguientes: “adaptación-adecuación, desenfoque-reenfoque, interpretación-reinterpretación, simplificación, revaloración, reorganización” (p. 162). Tanto los textos pedagógicos como las prácticas comunicativas de quienes transmiten el contenido son el resultado de la pedagogización que viaja del campo de recontextualización al contexto comunicativo.¹³

Hemos dicho que dos objetos sobre los cuales actúa la recontextualización pedagógica son el *qué* y el *cómo*. El *qué*, plantea Bernstein, “se refiere a las categorías, contenidos y relaciones a transmitir [...] y el ‘cómo’, a la manera de transmitirlos” (Bernstein, 1993, p. 201). Al *qué* subyace el principio de clasificación, y al *cómo*, el principio de enmarcación, pero a ambos subyace el principio de recontextualización. Así, se recontextualizan los productos propios de un campo intelectual —química, biología, economía, etc.—, esto es, el *qué*, pero también se recontextualizan los enfoques de la psicología y la sociología, que permiten apoyar el *cómo* deben transmitirse dichos contenidos.¹⁴

13 El concepto de *pedagogización* parece poseer un potencial de significados diferentes del de recontextualización. La pedagogización es un concepto que introdujo Bernstein al final de su vida. Este concepto se refiere a la forma como se cooptan las conciencias y se posicionan en nuevos valores que regulan su comportamiento social. En este sentido, la pedagogización es un fenómeno macroscópico que abarca muchas prácticas de la vida social y que no incorpora directamente procesos educativos formales como los que ocurren en la escuela. Desafortunadamente, Bernstein no desarrolló el concepto, que parece ser parte del posicionamiento masivo en disposiciones o nuevos estilos de vida —comportamientos regulados—, como ocurre con la salud, la alimentación, el deporte, etc. Hoy, con la expansión exponencial de las tecnologías digitales, estamos expuestos al consumo de discursos y prácticas que han creado un nuevo orden interno en nuestras vidas. Al interpretar a Bernstein, podríamos decir que la nueva normalización actúa selectivamente sobre “las intimidades del deseo y las aspiraciones públicas, la conducta, y sus prácticas, a través de su organización por las macroestructuras” (Bernstein, 2001).

14 Esto no significa que la sociología o la psicología se encarguen de recontextualizar y definir qué debe decirse en el aula. Son los campos de recontextualización oficial y pedagógica —la industria del texto, por ejemplo— quienes se arrogan el derecho de decir qué cuenta como conocimiento válido en el contexto pedagógico. Si no, piénsese por qué se ha excluido históricamente el marxismo como teoría política, económica y sociológica de los planes de estudio en muchas universidades privadas y oficiales. Aquí no se hace referencia a la sociología o a la psicología como campos de recontextualización, sino como objetos de recontextualización.

De crucial importancia para la educación es el proceso de recontextualización del conocimiento producido histórica y socialmente. En sus diferentes niveles, la escuela ha sido un lugar de su reproducción, pero también de su producción. Al margen de la discusión sobre las relaciones de poder discursivo que se producen en los diferentes campos de producción intelectual, asunto descrito ampliamente por Randall Collins (2005), nos interesa fundamentalmente describir e interpretar el proceso de transformación del conocimiento en su tránsito del campo de producción al campo de reproducción, donde se realizan prácticas pedagógicas específicas.

El campo de recontextualización es el espacio legítimo del discurso pedagógico. Este campo tiene una organización compleja, constituida por lo que se denomina agencias de recontextualización. Estas agencias pueden ser oficiales y no oficiales. Sin embargo, estas últimas pueden estar parcialmente cooptadas por las agencias oficiales del Estado, especialmente cuando de textos pedagógicos se trata.

Si bien hay una relación estrecha entre el proceso de recontextualización y las prácticas pedagógicas mismas, los niveles de participación de los agentes recontextualizadores son una función del grado de dependencia o de autonomía con respecto al discurso oficial del Estado. Por lo general, los agentes o agencias de recontextualización oficial regulan, de conformidad con sus competencias, el contenido curricular que viaja a los contextos de interacción pedagógica. Por ejemplo, no es lo mismo una agencia de recontextualización oficial que regula los contenidos y prácticas pedagógicas de la educación básica que aquella que define la política curricular en la educación superior. De igual manera, esta situación no es similar en un país que tiene un sistema educativo centralizado y en aquel donde hay descentralización y autonomía del sistema. En este sentido, como plantea Hordern (2021), la política curricular que se legitima en el campo de recontextualización sigue diferentes trayectorias de conformidad con el sistema educativo de cada país y con las relaciones que este establece con el Estado. Al respecto, Bernstein (1993) plantea que “podemos definir la autonomía relativa del discurso pedagógico en la medida en que se permite que existan los campos pedagógicos recontextualizadores (CRP) y afecten a la práctica oficial” (p. 203).

Como puede observarse, los procesos de transformación del conocimiento en conocimiento pedagógico y en comunicación pedagógica son complejos: no solo son estructurados, sino que son estructurantes de formas de relación, conciencia e identidad. Para Bernstein, el eje del proceso se centra en el dis-

positivo pedagógico que, como se planteó atrás, está constituido por las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación. Estas reglas constituyen la gramática del dispositivo pedagógico —discurso pedagógico— que regula la comunicación pedagógica. En esencia, el discurso pedagógico es comunicación pedagógica. Es posible que el discurso pedagógico actúe selectivamente sobre el potencial de significados seleccionados en el campo de recontextualización, que luego viajan al campo de reproducción. Pero el campo de reproducción no es homogéneo. La estratificación de los niveles de este campo permite el juego de producción-reproducción de discursos. En este sentido, la universidad no pertenece únicamente al campo de producción, pues también se especializa en la recontextualización-reproducción de discursos y prácticas provenientes del campo de producción discursiva. Como plantea Moore (2013),

las responsabilidades cotidianas de los académicos universitarios típicamente combinan producción de conocimiento, construcción de currículo y pedagogía [...]a menudo ellos fusionan estas prácticas: modelos de investigación que usan para el estudio del aprendizaje; los constructivistas aplican modelos de aprendizaje al currículo y a la investigación; las filosofías reducen todo a la ontología, entre muchas otras. (p. 48)

Tenemos, entonces, que las reglas del dispositivo pedagógico no pueden concebirse de manera atomística. Esto significa que no hay una separación o clasificación rígida entre los campos —producción, recontextualización y reproducción— y sus respectivas reglas —distribución, recontextualización, evaluación—. Si bien a cada campo pertenecen sus respectivas reglas, estos pueden ser elementos constitutivos de otras reglas. Por esto, las reglas no son absolutamente autónomas, dado que el principio relacional que les subyace es la transitividad. Es dicha transitividad la que genera una dinámica interna en la producción, distribución, reproducción y cambio del discurso pedagógico (Bernstein, 1993, p. 204). De allí que sea posible describir y explicar las tensiones y conflictos que se producen dentro de los tres campos y entre ellos, sus agentes, discursos y prácticas, así como la realización específica de las reglas. Ahora bien, ¿qué va del dispositivo pedagógico a la práctica pedagógica? De esto nos ocuparemos en la sección siguiente.

Del dispositivo pedagógica a la práctica pedagógica.

La estructura de la práctica pedagógica

Hemos dicho que el dispositivo pedagógico, como regulador de la conciencia, está constituido por un sistema de reglas estables, de manera similar a lo que ocurre con el dispositivo lingüístico. Al respecto, sabemos que todo dispositivo lingüístico posee una estructura general conformada por niveles. También sabemos que, independientemente de la capacidad innata que poseen los individuos, las reglas lingüísticas que se activan en contextos de interacción en sus diferentes niveles —fonético, fonológico, morfológico, sintáctico— tienen una relación con un potencial semántico. Tenemos, entonces, que el dispositivo lingüístico es equivalente a una gramática generativa que se internaliza y a través de la cual se puede realizar la comunicación en los diversos contextos de interacción. En este sentido, podemos decir que el dispositivo lingüístico es un principio generativo de prácticas comunicativas. A toda práctica comunicativa subyace un dispositivo lingüístico, y toda práctica comunicativa presupone contextos de interacción.

Otro aspecto fundamental del campo del lenguaje es que las estructuras del dispositivo son estables. Por ejemplo, la estructura fonológica de una lengua tiene una alta estabilidad en el tiempo. Lo mismo sucede con las estructuras morfológicas o sintácticas. Las variaciones de estas estructuras o reglas son contextuales, esto es, se dan en la comunicación. Al respecto, Bernstein (1993) plantea que

las reglas que escribimos para dar a conocer la comunicación en su contexto son necesariamente variables. Si tuviera que escribir las reglas de comunicación de este escrito o las reglas características de comunicación que aplicaría si fuese a beber algo o las que pondría en práctica si fuese a hablar con un profesor, estas serían diferentes según el contexto. Por tanto, para comprender la precisión de la comunicación que hace posible el dispositivo, hacen falta las reglas variables o contextuales. (pp. 183-184)

Lo mismo sucede con el dispositivo pedagógico. Este está estructurado por un sistema de reglas estables que se materializan o realizan en la comunicación pedagógica. De particular importancia para nuestro análisis son las reglas contextuales que regulan la práctica pedagógica y a través de las cuales se transmite la cultura en sus diferentes dimensiones. Por esto, Bernstein distingue entre “la práctica pedagógica como un transmisor cultural y lo que

ella transmite” (1993, p. 72). Esto quiere decir que toda práctica pedagógica implica un *qué*, esto es, el contenido que se transmite, y un *cómo*, que se refiere a las modalidades de transmisión. Ahora bien, lo que se transmite en un contexto depende de la forma que adopta el contenido de la comunicación. El medio de transmisión implica, a su vez, un conjunto de reglas que regulan la lógica interna de la práctica pedagógica o su estructura interna (Bernstein, 1998). Ahora bien, las reglas que en adelante llamaremos *reglas de la práctica pedagógica* actúan selectivamente sobre su contenido. Esto significa que la forma de comunicación actúa sobre el contenido de la comunicación. Asimismo, la forma y el contenido de la práctica pedagógica varían de conformidad con el contexto —tipo de interacción—. Aquí es importante recordar que, para Bernstein, el concepto de *práctica pedagógica* no se reduce a las prácticas que suceden en la escuela. Esto no significa, como se planteó atrás, que la práctica pedagógica escolar no haya sido objeto de descripción y análisis por numerosos académicos. Ya hicimos referencia a Ana Morais (1986). César Maldonado-Díaz (2022) examinó con gran profundidad el acontecer de las reglas de la práctica pedagógica en la escuela dual.

En lo que sigue se hace referencia a las reglas que subyacen a la práctica pedagógica oficial, esto es, aquella que se da en los contextos de interacción pedagógica en la escuela, en sus diferentes niveles. Para comenzar, diremos que las reglas de la práctica pedagógica no son visibles, son tácitas, subyacen a la práctica pedagógica. Lo que sí es observable es ese contexto, así como las interacciones y comunicaciones que se producen entre el transmisor —maestro o su equivalente— y el adquiriente —aprendiz—. Lo observable puede ser objeto de registros etnográficos; por ejemplo, las reglas se infieren.

¿Cuáles son las reglas que regulan la *práctica pedagógica* según Bernstein?

Bernstein (1993) distingue dos tipos de reglas: regla de relación social y reglas discursivas. La regla básica de relación social es la denominada *jerarquía*. Esta regla, intrínseca a toda relación social desigual, “se refiere a los límites que regulan la interacción social entre el transmisor (controlador) y el adquiriente (controlado)”. De acuerdo con Bernstein (1993), la jerarquía “establece las condiciones de orden social, de carácter y de modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica”. La regla de jerarquía actúa selectivamente sobre los aspectos interactivos y situacionales de la comunicación (1993, p. 46).

Con referencia a las reglas discursivas, Bernstein plantea dos reglas: *secuencia* y *ritmo*. La regla de secuencia se refiere al progreso de la transmisión. Esta regla regula lo que va antes y lo que va después. En la vida cotidiana de la escuela, el progreso de la transmisión se expresa en la forma en la cual el maestro desarrolla los contenidos seleccionados en el currículo. Por su parte, el ritmo se refiere a la velocidad esperada del aprendizaje. En cierta forma, el ritmo depende de la secuencia. La regla del ritmo —o velocidad esperada de adquisición— es una de las reglas fundamentales para la descripción de la práctica pedagógica.

La tercera regla discursiva se refiere a los *criterios* —reglas de criterio—. Esta regla tiene que ver con la valoración de la producción del adquiriente —aprendiz—. Dicho de otra manera, lo que el aprendiz ha logrado o no ha logrado. En cierta forma, como plantea Bernstein (1993), se refiere a la evaluación de la competencia del adquiriente:

Evaluamos si los criterios puestos a su disposición se alcanzan, ya se trate de criterios reguladores o de orden social, su carácter y los modales, o instructivos y discursivos: cómo se resuelve este o ese problema, o se realiza una muestra aceptable de escritura o de habla. (p. 75)

Un aspecto fundamental de las reglas de jerarquía y discursivas es su capacidad de generación de modalidades de práctica pedagógica. Estas modalidades dependen del carácter explícito o implícito que adoptan las reglas en los contextos pedagógicos que regulan. Si analizamos la regla de jerarquía, tenemos que esta puede ser explícita o implícita. Cuando la jerarquía es explícita, “las relaciones de poder en el contexto de la relación son muy claras [...] y la relación es de subordinación” (1993, p. 76). En este caso, poder y control operan de manera vertical, el controlador es visible y el controlado invisible. Cuando la jerarquía es implícita, se debilitan los límites de la interacción entre el controlador y el controlado. En este caso, el controlado es visible y el controlador tiende a la invisibilidad. En síntesis, la regla de jerarquía, como hemos dicho, tiene un carácter regulativo que se relaciona con la transmisión del orden y las formas de relación. Esto significa que la regla de jerarquía es una expresión o realización del discurso regulativo.

De la misma manera que la regla de jerarquía, las reglas discursivas —secuencia, ritmo y criterios— pueden ser explícitas o implícitas. Recordemos que las reglas discursivas regulan el proceso instruccional. En relación con la secuencia, cuando esta regla discursiva es explícita, es el maestro —o

controlador— quien regula qué va antes y qué va después (Bernstein, 1993). Por lo general, en la escuela tradicional y, en menor grado, en la escuela moderna, es el maestro quien define el progreso del contenido. Esto tiene un efecto sobre el progreso del aprendiz, quien es consciente de su retraso o avance en el aprendizaje. Cuando la secuencia es implícita, sucede lo contrario: el aprendiz no es consciente de su proyecto temporal; su actuar se realiza en un permanente presente. Este es el caso de lo que Bernstein denomina pedagogía invisible, que muchos docentes y académicos desconocen y que generalmente sucede en el nivel preescolar, en el cual el niño no es consciente de su propio desarrollo.

Con respecto al ritmo, podemos decir que esta regla regula la velocidad esperada del aprendizaje. El ritmo define la marcha de la enseñanza. Cuando el ritmo es explícito, el transmisor —en nuestro caso, el maestro— impone una velocidad en la enseñanza que afecta el aprendizaje, porque no todos los aprendices —alumnos— pueden aprender al ritmo que impone el maestro.¹⁵ Cuando el ritmo es implícito, hay mayor discrecionalidad del aprendiz para avanzar en el progreso de su aprendizaje; sin embargo, este no es consciente de dicho progreso.

Finalmente, tenemos la regla de criterio. De acuerdo con Bernstein (1993, 1998), esta regla regula y valora lo que se considera como texto legítimo producido por el aprendiz. Cuando los criterios son explícitos, generalmente se hace consciente al aprendiz de lo que falta en su producción. Bernstein (1990) ilustra la práctica pedagógica que subyace a los criterios explícitos con el siguiente ejemplo:

En el colegio el niño puede estar haciendo un dibujo, la profesora se acerca y mira el dibujo y dice (no necesariamente en forma represiva, el criterio explícito no tiene por qué ser llevado a cabo represivamente): “Ese es un hombre muy simpático, pero sólo tiene tres dedos” o “qué casa más linda, pero ¿dónde está la chimenea?”. En otras palabras, la pedagogía opera haciendo explícito al niño lo que falta en el producto, entonces los criterios siempre habrán de ser explícitos y específicos y el niño estará consciente de estos criterios. Puede que a él o a ella no le gusten, pero serán formulados. (p. 74)

En relación con los criterios implícitos, Bernstein (1990) considera que estos pueden ser múltiples y difusos. Para tal efecto, agrega el siguiente ejemplo:

Imagínense que ahora vamos a otra sala. Los niños tienen grandes pedazos de papel. Hay todo un conjunto de instrumentos a través de los cuales el niño puede gráficamente revelar su conciencia única. y la facilitadora logra echar un vistazo al dibujo y le dice al niño: “Cuéntame algo sobre lo que estás haciendo”, “Oh, ¡es realmente fantástico!” (p. 74)

Como puede observarse, cuando los criterios son implícitos, el maestro valora los logros cognitivos y socioafectivos realizados por el aprendiz. Podríamos agregar que, en este caso, se pone de relieve la autonomía.

En síntesis, las reglas de la práctica pedagógica configuran su gramática —gramática pedagógica—. Estas reglas, como hemos dicho, son tácitas, y su conjunto da origen a modalidades de práctica pedagógica que pueden tipificarse genéricamente en pedagogías visibles —tradicionales— y pedagogías invisibles —progresistas—. Estas pedagogías están asociadas a rasgos temporales y espaciales. Su estudio permitirá comprender la importancia que tiene el conocimiento de la estructura interna de la práctica pedagógica, y permitirá que su gramática haga posible leer —describir— prácticas pedagógicas existentes y escribir —generar— prácticas pedagógicas potenciales.

Conclusiones

El potencial significativo de la práctica pedagógica es susceptible de generar múltiples modalidades de práctica pedagógica. Esto se hace posible debido a la existencia de las reglas que subyacen a dicha práctica. Cuando se analiza la práctica pedagógica, no se puede perder de vista su relación intrínseca con el dispositivo pedagógico. El dispositivo pedagógico puede entenderse como la macrogramática generativa cuyas reglas internas regulan la comunicación pedagógica y, de esta manera, constituyen formas de conciencia y práctica. Si la comunicación pedagógica se realiza en contextos de interacción especializados para cada agencia, el dispositivo pedagógico regula dicha comunicación mediante el control de los significados potenciales susceptibles de ser realizados en contextos de interacción específicos. Si bien las reglas del dispositivo no son contextuales, se contextualizan en la medida en que viajan a la práctica pedagógica.

Los planteamientos realizados aquí son parte de los desarrollos de la *sociología de las transmisiones educativas* desarrollada por Basil Bernstein. Este sociólogo proporciona un marco teórico y contextual

15 En otro texto, efectué el siguiente comentario: “Es conocido el famoso enunciado del docente, quien, en tono autoritario, dice a sus alumnos: ‘el que entendió, entendió’. Este solo enunciado es un marcador del fuerte ritmo que imponen muchos maestros, quienes no comprenden la relación temporal del ritmo de aprendizaje del estudiante”.

de grandes dimensiones descriptivas y analíticas sobre el acontecer de la transmisión de la cultura y los poderes y controles implícitos y explícitos que esto conlleva. Su aplicación a lo que ocurre en la escuela, en sus diferentes niveles, puede proporcionar mejores lecturas del quehacer pedagógico y enriquecer el saber pedagógico de los diversos agentes educativos en una época en la cual los límites de la interacción social han colapsado frente a las múltiples formas de comunicación que nos ofrecen las nuevas tecnologías y que han generado una crisis profunda en la escuela y —en ella— en las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bernstein, B. (1973). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (v. 4). Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledges. En A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Peter Lang.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Les Éditions de Minuit.
- Bruner, J. S. (1978). *El proceso de la educación*. Aguilar.
- Collins, R. (2005). *Interaction Ritual Chains*. Princeton University Press.
- Daniels, H. (1989). Visual Displays as Tacit Relays of the Structure of Pedagogic Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10(2), 123-140. <https://doi.org/10.1080/0142569890100201>
- Dewey, J. (2008 [1916]). *Democracia y educación: introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Díaz-Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, 14-27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Díaz-Villa, M. (2007). *Flexibilidad y educación superior. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Magisterio.
- Eisner, E. W. (1987). *La educación y el arte de la enseñanza*. Paidós.
- Foucault, M. (1970). Qu'est-ce qu'un auteur? *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 63(3), 73-104.
- Freinet, C. (1977 [1946]). *Nuevas técnicas de enseñanza*. Laia.
- Freire, P. (2003 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Gore, J. M. (1992). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata.
- 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>
- Gramsci, A. (1948-1951). *Cuadernos de la cárcel*. Instituto Gramsci.
- Guijarro-González, S. (2008). El saber de los claustros: las escuelas monásticas y catedralicias en la Edad Media. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 184(731), 443-455. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i731.195>
- Hordern, J. (2021). Why Close to Practice is not Enough: Neglecting Practice in Educational Research. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1451-1465. <https://doi.org/10.1002/berj.3622>
- Hegel, G. W. F. (1998 [1816]). *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La Lectura.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Harper y Row.
- Jaeger, W. (2004 [1933]). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Akal.

- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Mauss, M. (2002 [1926]). *Manual de etnografía*. <http://bibliothèque.uqac.quebec.ca/index.htm>
- McLaren, P. (2006). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Graó.
- Moore, R. (2013). *The Thinker and the Field*. Routledge and Kegan Paul.
- Morais, A. M., Barradas, H., Rainha, H. y Pestana-Neves, I. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Ricoeur, O. (2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.
- Sadovnik, A. R. (1992). La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela* 17, 7-29. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.01>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- Unesco. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Unesco Publishing.
- Vergara-Ciordia, F. J. (1999). El aprendizaje en la Edad Media [entrevista]. *Educación en Radio* 3. <https://uned-p-dls2.teltek.es/downloads/2152/81922.m4a>
- Vygotsky, L. S. (1979 [1934]). *Pensamiento y lenguaje. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House.