

Basil Bernstein y la educación en el siglo XXI. Entrevista a Mario Díaz Villa

215

Basil Bernstein and Education in the 21st Century: An Interview with Mario Díaz Villa

Basil Bernstein e a Educação no Século XXI: Entrevista com Mario Díaz Villa

Mariano Ismael Palamidessi*  

Mario Díaz-Villa**  

Cómo citar este artículo

Palamidessi, M. I. y Díaz-Villa, M. (2026). Basil Bernstein y la educación en el siglo XXI. Entrevista a Mario Díaz Villa, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 215–226.

De Cali a Londres: un camino de formación

X: Mario, me gustaría empezar esta conversación reconstruyendo cómo fue tu formación académica y tu encuentro con Bernstein.

MD: Inicialmente, mi formación de pregrado fue en Literatura de Idiomas, carrera que cursé en la Universidad Santiago de Cali (Colombia). Después realicé estudios de Maestría en Lingüística en la Universidad del Valle. A mediados de 1980, mi colega y amigo Gustavo de Roux, decano de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, recién llegado

* Doctor en Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Profesor Titular, Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. mariano.palamidessi@udelaciudad.edu.ar

** Ph. D. en Educación, Universidad de Londres. Profesor jubilado, Universidad del Valle, Cali, Colombia. mdiazvilla@gmail.com

de Londres, me trajo como regalo dos volúmenes de la obra de Bernstein —*Class, Codes and Control*, vol. I y vol. III—. Inmediatamente me dediqué a estudiarlos y, en el curso de la lectura, tomé la decisión de realizar mi doctorado con él. Finalmente, entre 1980 y 1981 tuve la oportunidad de ponerme en contacto con el Instituto de Educación de la Universidad de Londres para hacer el doctorado.

En Londres, la formación doctoral se iniciaba, en algunos casos, con un M. Phil. Este era un programa *sándwich*. Si tienes la capacidad para avanzar al doctorado, te transfieren a este programa; si no, permaneces en el M. Phil. Yo había solicitado a la Universidad del Valle dos años de comisión de estudios. Así que llegué a Londres en octubre de 1981 y, más o menos en abril de 1982, Bernstein me transfirió al doctorado.

Pienso que fui realmente afortunado por haber sido aceptado después de presentarle todas mis credenciales académicas porque, si no, como estudiante terciarista, hubiera tenido que comenzar desde el diploma.¹ Desde el punto de vista académico, cambió mi vida. Pero los meses de octubre, noviembre y diciembre de 1981 —antes de mi transferencia al doctorado— fueron particularmente difíciles: frío, tensión, trabajo arduo, muy duro. La exigencia académica de Bernstein era tan alta que yo permanecía entre diez y doce horas diarias trabajando: unas veces estudiaba en la biblioteca del Instituto de Educación, buscando referencias y materiales, y otras estaba en mi habitación, tratando de sumergirme en la teoría de los códigos, cuya complejidad estaba condensada en el borrador de su más reciente artículo en ese momento, “Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo” (Bernstein, 1981), cuyo borrador me entregó en una de las primeras sesiones de tutoría y que yo leía y releía, tratando de comprender todos los conceptos y sus interrelaciones. Finalmente, cuando Bernstein me transfirió al doctorado, entendí que mi investigación tenía algún valor. A partir de esa fecha tuvimos una relación académica y personal constante, con un trabajo arduo, tanto en el Departamento de Sociología de la Educación como en su residencia. Allí conocí a Marion, su esposa, una mujer encantadora y tierna que me dio algunas recomendaciones para disminuir mi estrés

académico. El trabajo con Bernstein me enseñó a comprender los laberintos de la investigación en ciencias sociales, dada la complejidad de los discursos y estructuras del conocimiento en este campo.

x: *En tu encuentro con Bernstein, introducís la obra de Michel Foucault. A mi entender, tu aporte tuvo un impacto significativo en el desarrollo posterior de sus trabajos, sobre todo en el uso de la noción de discurso. ¿Podrías contar cómo fue ese proceso?*

MD: En Colombia yo había estudiado a Foucault. Pertenecía al grupo de historia de la práctica pedagógica creado en la Universidad de Antioquia, en el cual Foucault era el referente fundamental para el desarrollo teórico y metodológico del proyecto sobre la historia de las prácticas pedagógicas en el país. Al subgrupo de la Universidad del Valle le correspondía la investigación sobre las prácticas pedagógicas en el siglo xx. Para este período, había publicado dos artículos: “Hacia una crítica de la pedagogía” (Díaz-Villa, 1977) y “Sobre la pedagogía” (Díaz-Villa, 1979). Este último está fundamentado en los textos de Foucault, especialmente en su obra *La arqueología del saber*. En octubre de 1981, cuando viajé a Londres a iniciar mis estudios doctorales, me retiré del proyecto “Historia de la Pedagogía en Colombia”.

En los primeros estadios de mi investigación basé mis artículos en Foucault. Pero, para Bernstein, Foucault solo representaba un discurso más que, aparentemente, no era compatible con su modelo teórico. Para Bernstein, en campos como la sociología, los lenguajes están organizados en forma seriada; son lenguajes particularistas, aislados e intraducibles. Por eso, mi preocupación se convertía en angustia, dado que, en los primeros meses, cuando escribía un texto de treinta o cuarenta páginas, a Bernstein le parecía que había demasiado contenido sobre Foucault. Algunas veces valoraba mi trabajo, mientras que, en otras, lo criticaba fuertemente por el uso de este filósofo. Yo buscaba libros en inglés de y sobre Foucault todo el tiempo, porque consideraba que el lenguaje descriptivo de su perspectiva era adecuado para resolver los problemas teóricos relacionados con la comprensión del discurso y la práctica pedagógica. En ese momento tuve la fortuna de encontrar el libro *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, de Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, que analizaba la posición de Foucault sobre la autonomía del discurso. En torno a esta obra realizamos con Bernstein conversaciones muy enriquecedoras para el desarrollo de mi investigación. Pienso que la lectura de este libro pudo ser, quizás, el epicentro de un diálogo epistémico entre Bernstein y Foucault, porque su posición frente a mi producción teórica cambió sustancialmente.

x: *Tu insistencia con Foucault frente a los reparos de Bernstein da cuenta de que llegaste a ese encuentro armado ya con un importante bagaje conceptual...*

1 “El Diploma era un curso de un año que servía de filtro para los estudios de Master. Si se aprobaba el curso el Instituto de Educación otorgaba el Diploma y el estudiante continuaba al Master. Si no aprobaba el curso le otorgaban igualmente el Diploma y salía del Instituto. Quien concluía satisfactoriamente el Diploma, podía matricularse en el Mphil. Este programa era igualmente un filtro para el doctorado. Si el estudiante demostraba competencia en investigación y en producción intelectual era transferido al doctorado. En caso contrario, terminaba el Mphil y con esto sus estudios de posgrado. Muchos estudiantes solo concluían el Mphil en virtud de la complejidad y las exigencias académicas de los estudios de doctorado”. [Nota elaborada por el entrevistado]

MD: Además de Foucault, yo había leído mucho a Althusser, sobre todo *La revolución teórica de Marx, Escritos, Para leer El capital* e “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”. Mi primer artículo, “Hacia una crítica de la pedagogía”, en el cual me demoré casi año y medio escribiéndolo, me parecía muy deficiente, a pesar de que mis colegas, con los cuales lo compartí, afirmaban que era un buen artículo. En este sostengo que el discurso pedagógico es un discurso sobre otro discurso, un “discurso a caballo”. Ahí planteo una crítica a la pedagogía y termino diciendo que una crítica de la pedagogía debe conducir a una crítica de la ideología. En ese tiempo todavía era muy althusseriano.

x: *Dada tu formación previa, ¿cómo fue lidiar con la tradición que caracterizaba al trabajo de Bernstein y de la Unidad de Investigaciones Sociológicas?*

MD: Quizás fue toda la herencia intelectual estructuralista, y mi formación lingüística y semiótica, lo que me permitió tener una relación intelectual con Bernstein y comprender mejor su posición en el campo epistémico. Pero la influencia francesa de autores como Bourdieu, Baudelot y Establet, Althusser, Barthes, Derrida, Kristeva y otros, que yo había estudiado en Colombia, influyó en el estilo de mi escritura, que para Bernstein era muy retórico. Existe la percepción —real o no— según la cual los autores ingleses tienden a ser más concretos, mientras que los franceses son más retóricos, densos, y sus obras son extensas. Bernstein siempre me repetía: “Entre más abstracto, el texto tiene que ser más concreto, más corto”. Entonces me mostraba, por ejemplo, la diferencia entre Bourdieu y su obra, diciendo: “Yo escribo textos cortos. En cambio, Bourdieu escribe 500, 600, 700 páginas. Mi interés es lograr que mis conceptos evolucionen”.² Por esta razón, siempre me he imaginado el crecimiento de su obra como una espiral, donde el concepto siguiente se transforma de manera más amplia y densa que el precedente. Por esto, Bernstein plantea que su teoría de los códigos elaborados se transformó en una descripción más general de la reestructuración social del discurso pedagógico: partió de la conceptualización de los códigos sociolingüísticos y educativos y terminó en el estudio de la estructura del discurso pedagógico.

La teoría de Bernstein y su evolución

x: *Lo cierto es que la noción de discurso que tomas de Foucault, y la idea de la pedagogía como un discurso que regula otros discursos, no estaban antes en la obra de Bernstein. Considero que ese fue un aporte clave de tu trabajo con él.*

MD: Cuando yo empecé a escribir la parte teórica de mi tesis, no partí de cero. Yo había trabajado el tema del discurso pedagógico y entonces pude empezar a plasmar, en ese texto, la influencia de Foucault, planteando un análisis del discurso desde un punto de vista no subjetivo. En la tesis termino finalmente con una comparación entre Bernstein y Foucault que, a la hora de la verdad, es una comparación un poquito forzada.

x: *En el artículo “Sobre el discurso pedagógico” (Bernstein y Díaz-Villa, 1984), que escribieron y publicaron juntos en 1984, se puede ver ese punto de inflexión. Ahí se muestra la capacidad que Bernstein tenía para incorporar y desarrollar nuevos conceptos, con el fin de construir un complejo modelo de análisis que siguió evolucionando.*

MD: Como tú dices, hay en este artículo una referencia extensa al concepto de discurso. El texto límite de sus desarrollos posteriores, en el cual hace referencia a Foucault, es el capítulo V del libro *The Structuring of Pedagogic Discourse*. En ese capítulo busca especificar los principios ordenadores intrínsecos a la producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico. Bernstein plantea cómo el análisis del poder, el saber y el discurso es un intento de Foucault por mostrar las nuevas formas de posicionamiento discursivo del sujeto, a través de los mecanismos de normalización. Y allí hace referencia al artículo que escribimos juntos en 1984, donde se plantean los conceptos básicos y las reglas de orden. Bernstein reconoce la influencia de Foucault en su enfoque, aunque aclara que su centro de interés es muy distinto.

Siguiendo la línea del discurso pedagógico, considero que su libro *La estructura del discurso pedagógico* es una obra fundamental para comprender los desarrollos de la teoría a lo largo de los años. El artículo “Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural” es una profundización del modelo que integra toda la teoría alrededor del concepto de código y del lenguaje intrínseco para su desarrollo. Es un texto complejo, con un lenguaje denso y sistemático, que muestra la relación entre los códigos y la forma como estos subyacen a los procesos de reproducción cultural. Bernstein me había dado el borrador de ese artículo. Yo lo estudié con mucho detenimiento y me pareció increíble la capacidad de síntesis que Bernstein tenía, sobre todo la posibilidad de generar un modelo de relaciones que creo tremendamente importante para comprender su teoría de la transmisión cultural.

2 “Un ejemplo es *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, que tiene 792 páginas. La obra de Bernstein está compuesta por libros en los cuales se reimprimen artículos publicados en diferentes revistas. Por ejemplo, el Vol 1 de *Class, Codes and Control Volume 1. Theoretical studies in the sociology of language* contiene 13 artículos producidos entre 1958 y 1973. El volumen 3 de *Class, Codes and Control Volume 3, Towards a theory of Educational Transmission* contiene ocho artículos que siguen el mismo formato del Volumen 1. Cada artículo es un desarrollo del artículo precedente y representa, según Bernstein, una evolución de los conceptos”. [Nota elaborada por el entrevistado]

Con la lectura de este texto aprendí una de las cosas más relevantes de la vida académica: la capacidad de desarrollar un pensamiento relacional. Si tú no desarrollas un pensamiento relacional y no logras plasmar ese pensamiento en un modelo, va a ser muy difícil comprender las realidades concretas de las clases, el lenguaje o la socialización. ¿Por qué? Porque el modelo te permite generar un lenguaje de descripción, y ese lenguaje de descripción es el que orienta la investigación, el que permite establecer una relación entre el plano de los enfoques y el plano de los problemas. Creo que ese es un aprendizaje muy importante para la vida doctoral. Nos hemos acostumbrado a que los estudiantes resuelvan problemas sin tener una fundamentación teórica: no han construido un lenguaje, no han relacionado los conceptos de ese lenguaje con otros conceptos de otros enfoques y no logran acceder a la comprensión del problema. La investigación termina dependiendo de un menú que se resume en los procedimientos rutinarios de metodologías rígidas que inhiben la posibilidad de dar vuelo al pensamiento y a la imaginación. Por eso, me parece muy importante trabajar en seminarios el capítulo VII de *Pedagogía, control simbólico e identidad*, que titula “Investigación y lenguajes de descripción”. En ese capítulo Bernstein plantea la importancia de los lenguajes de descripción; esto es, cómo un adecuado conjunto de conceptos permite describir, analizar y explicar las características de un fenómeno empírico. Bernstein pone como ejemplo el proceso de desarrollo de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de Londres, en la cual se trabajó sobre las modalidades de control intrínsecas a los procesos de socialización en dos grupos sociales. Todas las categorías descriptivas y analíticas son previas al desarrollo de la investigación. Estas categorías permiten explicar, por ejemplo, cómo la jerarquía o la anticipación son dimensiones básicas en procesos de control social que se viabilizan en la interacción entre los niños y los adultos. Ese mismo modelo puede ser utilizado para describir con mayor profundidad lo que Bernstein desarrolló en “Clases, pedagogías visibles e invisibles”; o sea, cómo la relación visible e invisible es fundamental para comprender la naturaleza de los límites en la interacción social.

x: *Entraste en una cuestión y un concepto fascinantes para todo bernsteiniano: los límites.*

MD: Bernstein me produjo una gran inquietud alrededor de los límites. Para mí, los límites son parte de la configuración de escenarios, territorios o espacios en los cuales están explícita o implícitamente presentes el poder y el control. El trazo fronterizo permite articular, separar, dividir, aislar. Es una línea que permite unir o escindir. Es claro que uno de los núcleos básicos de la teoría es precisamente el tema de los límites; en otras palabras, cómo la visibilidad o invisibilidad de los límites físicos y simbólicos permite realizar prácticas mediadas por clasifica-

ciones y enmarcaciones, de acuerdo con los valores que toman esas clasificaciones y enmarcaciones. Por esta vía puedes describir y explicar el acontecer de la división del trabajo o la interacción social en un contexto determinado.

La tesis fundamental de Bernstein es sobre cómo el poder y el control se transforman en la conciencia de un sujeto, o llegan a ella y la transforman, constituyen su subjetividad y le generan límites. Cuando uno habla de los dos conceptos básicos de Bernstein —clasificación y enmarcación—, tiene que hacer referencia al tema de los límites y asociarlo obligatoriamente con otras dos categorías fundamentales que están ligadas a la construcción y desarrollo del poder: la división del trabajo y las relaciones sociales. La división del trabajo presupone, como tú bien lo sabes, límites entre categorías, entre agentes, entre agencias o entre discursos. La enmarcación está vinculada a los límites de la interacción social, a las prácticas. Entonces, tú tienes un modelo que configura agentes, agencias y discursos en términos de la división del trabajo, que reproduce relaciones de poder y relaciones sociales que, a su vez, trazan los límites de las prácticas de interacción social y que pueden ser descritos a través del concepto de *enmarcación*. Esos dos conceptos son claves para analizar diferentes aspectos de la vida social y de la vida educativa.

Si analizas lo que ocurre en la división del trabajo en la escuela —la organización escolar que analizó Bill Tyler (1991) en su interesante libro—, puedes observar que esta está mediada por límites rígidos o por límites flexibles que implican relaciones de poder. Aquí hay un aspecto muy interesante en relación con el poder y el control, y es que, cuando hablas de los límites de la interacción social, estás presuponiendo allí la existencia de un control. No es que exista control o haya más o menos control, como muchos piensan. No es que, si existen enmarcaciones flexibles, haya menos control o, en la medida en que hay unas enmarcaciones rígidas, haya más control. No. Siempre hay control, pero lo que varía es la forma como el control se produce y reproduce. Eso es crucial para comprenderlo. Si uno analiza la escuela, tiene que empezar a desbrozar ese ruido, ese rumor que muchas veces no deja inferir las relaciones estructurales que se configuran en términos de esas dos categorías básicas: la división del trabajo y las relaciones sociales. No se trata solamente de la división del trabajo de los actores. Tenemos la división del trabajo de las agencias, que son, por ejemplo, las unidades académicas; la división del trabajo de los discursos, que en la escuela está configurada, básicamente, por el currículo.

x: *En el modelo conceptual que termina de formalizar en “La estructura del discurso pedagógico” —y que se difundirá más ampliamente a partir de ese texto—, se destaca la ambición de Bernstein por*

articular un complejo conjunto de procesos macro y microsociales y por la generalización de procesos de recontextualización.

MD: A propósito del micronivel, yo había leído el excelente libro de Knorr-Cetina y Cicourel,³ que plantea una ruptura con las macrosociologías. Ahí aparecen entonces las microsociologías. Ese libro me despertó grandes inquietudes sobre la oposición a lo macro a través del surgimiento de las microsociologías, y esa relación macro-micro es una relación tremendamente poderosa. El poder descriptivo de esa tensión te permite viajar casi desde la conciencia del niño hasta la OCDE y viceversa, ¿no? Pero el concepto que media es un concepto fabuloso: el contexto de recontextualización, y cómo se van recontextualizando discursos, por ejemplo, del campo macro al campo micro. Ese concepto lo acuñó Bernstein. Proviene de la articulación de los contextos de interacción y se vincula con la manera como ciertos conceptos viajan de un lugar a otro. Me parece que ese concepto es clave porque te permite analizar y comprender las transformaciones que hay en la teoría, en el método y en la posición cuando un concepto cambia de contexto. Pero entiendo que hay dos formas de comprender el concepto de recontextualización. El concepto elaborado de *recontextualización*, que yo llamaría *reconceptualización*, y el concepto no propiamente restringido, de un segundo nivel, que yo llamaría *recontextualización*. ¿Por qué? Porque en el campo de recontextualización lo que se hace, utilizando el nuevo lenguaje de territorios, es desterritorializar ciertos conceptos para pasarlos a otros contextos, otros territorios epistémicos o contextuales donde se neutralizan, se naturalizan o adquieren otra identidad.

x: Bernstein muere en septiembre de 2000. Van a cumplirse ya 25 años. ¿Qué pasa después con la teoría y sus desarrollos posteriores?

MD: El punto de arranque de todo ese proceso fue el Simposio que se realizó en Lisboa en julio del año 2000, en el cual nos reunimos todos los que habían sido sus estudiantes; algunos ya tenían su doctorado. Allí cada uno presentó un texto sobre el trabajo de Bernstein. Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies y Harry Daniels fueron los editores del libro, producto del simposio. Se seleccionaron 13 artículos que se publicaron bajo el título *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, con la editorial Peter Lang, de Nueva York. Junto a los artículos, se incluyó un epílogo que contiene un corto resumen de Bernstein titulado "From Pedagogies to Knowledges" y la transcripción de la videoconferencia que contiene intervenciones y preguntas de sus

estudiantes. Allí, entre otras ideas, Bernstein avanza una serie de tesis alrededor del tema de la sociedad totalmente pedagogizada.

Después del primer simposio se han realizado otros. Por razones de trabajo no he participado en estos eventos. Sin embargo, considero que los desarrollos teóricos han sido amplios, aunque quizás poco conocidos por tratarse de un grupo muy específico.

Los cambios sociales y educativos del siglo XXI

x: Me interesaría ir ahora hacia algunos temas que, en el marco de la teoría, has trabajado para dar cuenta de los cambios sociales y educativos que se han expandido y generalizado en estas primeras décadas del siglo XXI, y que Bernstein quizás pudo avizorar y plantear. Me interesaría comenzar abordando la cuestión de la flexibilidad: la flexibilidad como rasgo fundamental de la sociedad emergente y el principio de flexibilidad como un valor educativo central.

MD: Retomando lo que ya conversamos previamente, un tema crucial para el análisis de las tendencias actuales a la flexibilidad es el tema de los límites; esto es, el trazo fronterizo que separa dos espacios o categorías. Analizo el concepto de *flexibilidad* asociado a la fuerza y al debilitamiento de los límites. Podemos encontrar fundamentos directos e indirectos sobre esta cuestión de los límites en Durkheim (clasificación primitiva), Weber (concepto de acción social y orden legítimo), Mary Douglas (red y grupo), Goffman (*Frame Analysis*), en filósofos como Kant y Wittgenstein y, también, en los desarrollos de intelectuales asociados al posestructuralismo.

Para Bernstein, si se debilitan los límites es porque está cambiando la división del trabajo; eso es perfectamente posible examinarlo en el campo económico. El surgimiento del posfordismo está vinculado a nuevas formas de organización de la producción basadas en el debilitamiento de los límites. Lo mismo sucede si se debilitan los límites entre las categorías que ordenan la interacción social. Si se debilitan dichos límites, cambian las modalidades de reproducción de las formas de control. ¿Por qué? Porque el control viaja de manera invisible. El tema de la flexibilidad tiene que ver con el debilitamiento de los límites y el cambio en las bases sociales. Cuando hablamos de una *sociedad flexible*, lo que estamos indicando es que ha habido un debilitamiento de los límites, tanto en la división del trabajo como en las interacciones sociales, y ese debilitamiento hace que el poder y el control se produzcan y reproduzcan de nuevas maneras. Una sociedad flexible es aquella en la cual los cambios en la división del trabajo y las relaciones sociales han configurado nuevas modalidades de vida, de organización y de control en la interacción social, y así los nuevos sistemas de límites viajan a la conciencia del sujeto.

3 Se refiere al libro editado por Karin Knorr-Cetina y Aaron Cicourel, *Advances in Social Theory and Methodology. Towards an integration of Micro and Macro Sociologies*. Routledge, London, 2016. [Nota del entrevistador]

Esta situación, la de la sociedad que denomino flexible, parece ser propia de los tiempos actuales o, como se los suele denominar, posmodernos. Dibujar hoy la geografía sociocultural del mundo posmoderno es trazar la indeterminación de sus fronteras, intentar leer un espacio social carente de barreras o límites estables y jerárquicos que se expresan en diferentes formas de poder, fusión, expansión, circulación, contaminación o desterritorialización. Esa es la geografía de la globalización, la cual parece estar suplantando las fronteras geográficas y culturales por una especie de reespacialización geopolítica, basada en el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la comunicación y la información y, más recientemente, de la inteligencia artificial.

Ahora bien, el asunto de los límites no pertenece solo al macronivel de la política, el Estado, el campo internacional o la economía, etc. En los microcontextos, donde la relación entre individuos y grupos es efecto de relaciones de poder y principios de control, los límites penetran la subjetividad. Los límites son construcciones culturales que estructuran posiciones, diferencias, identidades y sistemas de valores, los cuales, a su vez, garantizan la legitimidad de las diferencias, las distancias y las identidades. En cierta forma, la condición del ser depende de la forma como el sujeto ha internalizado los límites. Por esto, cuando uno dice que una persona es rígida, se puede inferir que es el producto de las condiciones bajo las cuales internalizó los límites en los procesos de modelación inicial en la familia y en la escuela.

Es claro que en la escuela actual ha habido una tendencia al cambio de los límites rígidos a los límites flexibles. Un cambio muy profundo, un debilitamiento muy fuerte de los límites que ha generado nuevas formas de subjetividad, identidad y racionalidad. Eso, evidentemente, está asociado al cambio, como dice Bernstein, en sus bases sociales. El análisis de esas bases es fundamental para poder comprender lo que está sucediendo en el siglo XXI, con la pedagogización de la vida, la educación y el trabajo.

x: Vinculado a ese cambio social en las formas de transmisión o de reproducción de la conciencia y de las relaciones sociales, gana protagonismo en los discursos pedagógicos la idea del paso de la centralidad del currículum y de la enseñanza a la centralidad del estudiante y del aprendizaje. ¿Cómo se relaciona esto con lo que venías planteando?

MD: Cuando decimos que hay un giro de la enseñanza hacia el aprendizaje, es porque se ha producido una transformación muy grande en las reglas que configuran la interacción social. Como dijimos, las reglas que configuran la división del trabajo y la interacción social están reguladas por relaciones de poder y principios de control, que están presentes en la práctica pedagógica. Hay que tener en cuenta que el concepto de *práctica pedagógica* no se restringe a la relación maestro-alumno, sino a la relación médi-

co-paciente, gerente-cliente, padre-hijo; o sea, a la relación entre las diversas categorías. Si se debilitan los límites, cambian las formas de organización de las categorías.

Veamos un ejemplo del debilitamiento de los límites y sus consecuencias que planteaba Bernstein: el ejemplo de la vivienda. Las viviendas tradicionales estaban reguladas por límites profundamente rígidos. Bernstein presentaba algunos ejemplos al respecto: la sala era la sala, el comedor era el comedor, la cocina era la cocina y los objetos de esos espacios eran absolutamente imposibles de intercambiar. Este contexto representaba la invisibilidad del espacio y, en él, las formas de la interacción social. Además, como planteaba Bernstein, cada espacio celebraba la pureza. Por eso la madre decía: “¿Qué hace el libro en el baño?”, o “¿Qué hace la toalla en la sala?”, y cosas por el estilo. Cuando se debilitan los límites, aparece una transformación del espacio que evidentemente cambia profundamente la mirada, las formas de interacción y la visibilidad misma del espacio, porque los límites entre espacios se empiezan a desintegrar. Eso dio origen, por ejemplo, a un nuevo lenguaje arquitectónico: el apartamento sustituye a la casa grande con espacios cerrados. Con el apartamento surgió un nuevo concepto, la *sala-comedor*, en la cual uno no sabe dónde comienza la sala y dónde termina el comedor. El debilitamiento de los límites en la interacción social visibiliza al controlado. Por eso, en las pedagogías que se denominan *invisibles*, por oposición a las pedagogías *visibles*, el control no está presente visiblemente, sino que se vuelve invisible en el proceso de interacción. Esto me recuerda el análisis de Deleuze sobre las sociedades de control, cuando sostiene que el control se vuelve profundamente invisible.

x: ¿Entonces el discurso actual sobre la centralidad del aprendizaje en el discurso implica la invisibilización o una menor visibilidad de la pedagogía?

MD: La invisibilización de la pedagogía es correlativa de los cambios en las formas de control rígido. Ya sea de manera visible o invisible, la pedagogía está allí, operando como un medio fundamental de transmisión cultural. Todos sabemos que, en el fondo, la pedagogía es un medio de transmisión cultural que puede operar mediante límites rígidos o flexibles. En las pedagogías que llamamos *tradicionales* generalmente operan los límites rígidos. Por eso, en este caso, la enseñanza se privilegia sobre el aprendizaje, porque el visible es el maestro y el invisible es el niño. En las pedagogías posmodernas se debilitan tremendamente los límites de la interacción social y, por eso, el niño aparece como un protagonista de su aprendizaje. Aunque los niños no se den cuenta, el control está invisiblemente presente, cooptándolos, sea a través de la seducción o del chantaje. Por eso, la pedagogía invisible es profundamente seductora. Bernstein planteó que, en los preescolares de élite, la

maestra es invisible, no se ve. Puede haber una gran actividad en el aula de clase y, si alguien pregunta por qué tanto ruido, la maestra, que está en un rincón, le dirá: “Los niños están aprendiendo”. Aparentemente, los niños tienen una gran autonomía, pero el proceso de subjetivación está operando de una manera invisible, configurando su identidad a través de otras modalidades de control.

No sé si recuerdas algunos ejemplos de Bernstein, como cuando la madre se va a despedir de su padre y le dice al niño: “Besa a tu abuelito”. El niño reacciona y le pregunta: “¿Por qué tengo que besar al abuelito?”. Entonces la madre empieza a dar una serie de explicaciones que lo que hacen es exhortar al niño para que bese al abuelo. El control está invisiblemente presente en el discurso de la madre, aunque no se ve porque está tejido, envuelto en una gran cantidad de argumentos: “porque tu abuelo te quiere mucho”, “porque tú eres muy inteligente”, “porque, si no lo besas, el abuelo se va a poner muy triste”. Todos son aspectos que forman parte de las estrategias de control. En las pedagogías visibles o tradicionales, el control es explícito y la transgresión al control termina en la amenaza y el castigo verbal o físico.

En las pedagogías invisibles la transgresión de la norma se convierte en objeto de análisis, discusión o exhortación. Esta dimensión de la dinámica en la forma como el control se transmite es fundamental para que las maestras transformen su forma de interacción. Por eso el problema no es técnico, ni es de estrategias, técnicas o tecnologías adecuadas, porque estas solo son parte del proceso de mediación. El principio fundamental que subyace a esa mediación es el control. Por eso, cuando decimos que hay un tránsito de la centralidad de la enseñanza a la del aprendizaje y decimos que el niño es protagonista de su propio aprendizaje, me parece que allí hay un problema. No es que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje. No. Lo que sucede es que la interacción social se ha flexibilizado y aparecen estrategias nuevas para hacer el proceso más comprensivo y analítico, mediado por principios teóricos y metodológicos diferentes, y no simplemente porque el niño sea el constructor de su propio aprendizaje. Yo creo que allí hay un tremendo error de las nuevas tendencias pedagógicas, que, sin comprender cómo viajan el control y el poder a la conciencia del estudiante, simplemente creen que, transformando las técnicas, los espacios o incorporando nuevas tecnologías, van a mejorar el aprendizaje, y muchas veces dejan al garete al estudiante bajo el pretexto de que es el constructor de su propio conocimiento.

x: En este escenario de pedagogías flexibles y de cambio de las modalidades de control, el otro tema que surgió en la última década es la virtualización de los procesos educativos. Me interesaría conocer tus reflexiones al respecto.

MD: La educación virtual responde al desarrollo de tecnologías que han cambiado profundamente los estilos de vida y las formas de interacción. Ese cambio no es únicamente de la forma, sino también de la sustancia del contenido, utilizando un poco el término de la glosemática. Esto forma parte de los cambios en la base social de las interacciones. Hoy, la materialidad de los contextos de interacción se ha debilitado debido a su creciente virtualización. Pensemos en el contexto pedagógico: históricamente, su materialidad ha estado referida a espacios físicos, así como a la presencia física de los participantes que interactúan cara a cara. Creo que el concepto *materialidad del contexto pedagógico* puede expresar mejor mi punto de vista. En primer lugar, ese concepto pone en relación cuerpos presentes; en segundo lugar, se pueden registrar las expresiones de los afectos y desafectos; en tercer lugar, podríamos decir que los vínculos socioafectivos están mediados por lenguajes corporales, por la relación entre el lenguaje, el habla y la gestualidad, lo que no ocurre —o solo muy parcialmente— en el encuadre virtual, donde hay una pantalla completamente fija. En el escenario cotidiano de las escuelas, los estudiantes se mueven, cambian de posición y de postura. Hay diferentes ángulos de la mirada. La *mirada del maestro —the pedagogy gaze—*, que planteaba Bernstein, es una mirada de control. Es la mirada pedagógica del maestro que está siempre monitoreando y observando.

En la educación virtual el espacio físico se sustituye por un espacio virtual, la plataforma o sus equivalentes. La virtualidad del contexto transforma su materialidad. El encuadre es fijo; en él desaparecen buena parte de los rasgos corporales, posturales, susceptibles de ser muchas veces objeto de burlas, de sanciones y de nuevas interacciones. La ritualidad de la relación cara a cara cambia radicalmente en la relación virtual. Uno tendría que pensar: ¿Cómo se transforma la relación pedagógica en el aprendizaje virtual? ¿Qué significado tiene que se aprenda a distancia con un maestro virtual?

En la actualidad, con el soporte de la inteligencia artificial, los tutores virtuales no solo no tienen identidad, sino que ya han cambiado completamente la identidad de los sujetos. Creo que hay una especie de coloración múltiple de las posiciones del sujeto en la vida social. Los afectos, la velocidad y la fugacidad de las relaciones han impuesto una nueva forma de vida, que ha cambiado profundamente la manera como miramos el mundo y somos mirados, y el modo en que interactuamos y aprendemos. El aprendizaje ya no está mediado por aspectos comprensivos, sino por los datos y la información. Nos atraviesa la neurosis de la información: bajar datos y datos y datos que se van acumulando en archivos y archivos y carpetas y carpetas y que no se utilizan. Vivimos en una especie de voracidad simbólica, que transforma el deseo de saber en una compulsión al consumo de datos.

x: *Asistimos a una profunda transformación de la naturaleza del conocimiento y sus formas de transmisión*

MD: Hemos dicho que en las últimas décadas se han transformado profundamente las bases sociales de producción y eso ha afectado las formas en que se genera el conocimiento. Yo creo que el hecho, por ejemplo, de que se hayan producido textos canónicos alrededor de este tema —como los de Gibbons, Lyotard o Nicolescu—⁴ ha sido fundamental para comprender lo que está sucediendo alrededor de las nuevas narrativas. Estos autores explican con cierta claridad lo que está ocurriendo en relación con el cambio del conocimiento. Lyotard lo dijo muy claro: en las sociedades posindustriales ha cambiado profundamente la naturaleza del conocimiento y eso ha afectado de manera crucial la enseñanza y la investigación. La enseñanza se ha transformado debido al surgimiento de nuevos dispositivos que cada día se multiplican viralmente. Se han transformado nuestras relaciones con el tiempo y, en consecuencia, nuestras narrativas. Byung-Chul Han, refiriéndose a este tema, plantea cómo se ha producido un proceso inflacionario de las nuevas formas de narrar, de lo que comúnmente se conoce hoy como *storytelling*. Encontramos narraciones en videoclips, *podcasts*, videojuegos, juegos de realidad virtual, etc. Han surgido múltiples plataformas a través de las cuales rápidamente se generan y ponen a disposición grandes masas de información; se trata de producir información a como dé lugar. Por eso, Byung-Chul Han sostiene que hemos entrado en la era de la *infocracia*.

En el pasado, las narrativas estaban vinculadas a la construcción de un tipo de identidad sólida, aunque dicha identidad también tenía tremendos problemas, porque celebraba la unidad ontológica. El cambio de narrativas ha generado nuevas formas de interacción y accesos a diverso tipo de oportunidades, que van al lado de nuevas exclusiones y desterritorializaciones. La desigualdad es plural y multidimensional y reproduce nuevas formas de jerarquía y de dominación, nuevas formas de producción de la identidad y de subyugación de la subjetividad. Lo que uno tendría que preguntarse entonces es: ¿de qué forma se siguen produciendo y reproduciendo el poder y el control? Hoy el control es profundamente invisible y todo el mundo lo acepta, independientemente de si está siendo subyugado. Hoy las nuevas formas de control subyacen en el imaginario de la autonomía del sujeto. Como dicen algunos filósofos, el sujeto ha aceptado ser sujetado libremente. El sujeto admite su sujeción y que su identidad sea manipulada por todos los medios posibles. Evidentemente, el control se ha incorporado de otra manera, profundamente. Me parece que la obra de Shoshana Zuboff (2020) es clarificadora en este sentido.

x. *Habiendo revisado el tema de la flexibilidad, la virtualización y los cambios en la naturaleza del conocimiento que caracterizan a las transformaciones sociales y educativas en este siglo, sería importante que nos concentremos en la cuestión curricular, fundamentalmente en la relación entre conocimiento y currículo. Ante todo, me interesaría que plantee su posición frente a los planteamientos de Michael Young y su idea del conocimiento poderoso.*

MD: Ese es un debate bastante interesante. Young es uno de los representantes de lo que en su momento se denominó “Nueva Sociología de la Educación”, que surgió a fines de la década de 1960. Esta tendencia se caracterizó por su crítica a las formas reduccionistas del conocimiento de la macrosociología, que se centraba en el estudio de problemas como las relaciones de clase, las desigualdades sociales, el éxito o fracaso escolar. La NSE articuló elementos de la fenomenología y el interaccionismo simbólico con una base marxista, para enfocar sus análisis sobre la naturaleza del conocimiento educativo y de la construcción de significados sociales en la interacción pedagógica. En el capítulo 1 de *Knowledge and Control*, Michael Young mostraba su preocupación por el currículo como conocimiento organizado y por los principios de selección y organización que lo estructuran. Sin embargo, esta visión es abandonada por Young a finales de la década de 1990 del siglo pasado, cuando publica *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, y, luego de un debate que se extiende por tres décadas, se acerca a la posición de Bernstein.

Para mí, el concepto de *conocimiento poderoso* que plantea Young refiere al conocimiento que te permite describir, explicar y comprender un determinado objeto de conocimiento, llámese problema, tema, caso o situación. Y ese conocimiento, que proviene de diferentes campos, es un conocimiento descontextualizado, abstracto. Se trata de un conocimiento basado en principios y reglas, de una gramática epistémica que te permite generar descripciones y explicaciones de los problemas. En síntesis, el conocimiento es un principio generativo de nuevas posibilidades, desarrollos y alternativas. Si logramos hacer del conocimiento —independientemente de sus formas de relación e independientemente de los territorialismos— un principio básico de la cultura escolar, pues yo diría que tendríamos otra escuela en el futuro.

x: *¿Y cómo pensar entonces la cuestión del conocimiento en el currículo hoy?*

MD: El currículo está conformado por discursos que provienen de otros discursos. Los conocimientos se generan en el campo de producción discursiva, por ejemplo, en campos disciplinarios como la física, la química, la biología, la economía, etc. Esos conocimientos viajan a la escuela bajo la forma de conocimiento recontextualizado. Bernstein lo dice muy

4 Se refiere a Michael Gibbons, Jean Francois Lyotard y Basarab Nicolescu.

claramente cuando se refiere al currículo: el currículo se define como el conocimiento legítimamente válido que excluye otros conocimientos.

Existen tres reglas básicas que operan en la configuración de un currículo: la selección, la organización y la distribución. Estas reglas permiten configurar lo que se denomina discurso instruccional. La selección está mediada por relaciones de poder, por lo que se incluyen en el currículo los conocimientos que entran a formar parte de una asignatura o de un plan de estudios; la orientación define qué enfoque va a tener ese plan de estudios; los criterios que generalmente se invocan en términos argumentales alrededor de esa selección son, por ejemplo, pertinencia, relevancia, utilidad, contextualización e interés en relación con la formación de los estudiantes. Todos estos son argumentos que, en el fondo, subyacen o están invisiblemente presentes en la disputa por definir quién detenta la hegemonía discursiva alrededor de los conocimientos recontextualizados en el currículum.

X: ¿Qué rol asignas entonces a las disciplinas en la codificación, o sea, en la selección y organización del conocimiento en el currículum?

MD: Como señalamos, ha habido un cambio en las formas de producción del conocimiento y en las formas de su reproducción. Las formas clásicas de organización del conocimiento escolar son una herencia, no solo del *trivium* y el *quadrivium*, sino también de la organización del conocimiento científico en el siglo XIX, cuando las disciplinas se volvieron hegemónicas y ese modelo se recontextualizó en la educación bajo el formato de asignaturas. De algún modo, pareciera que las instituciones de educación fueran inmunes a esas transformaciones en la división del trabajo del conocimiento. Hay un texto supremamente interesante de Mattei Dogan, que se titula “La interdisciplinariedad: grietas en las murallas de las disciplinas”. Las murallas a las que refiere Dogan generaban el alinderamiento, el territorialismo, la exclusión, el sentido de identidad profunda y de propiedad privada. En la escuela, ese modelo se recontextualizó bajo la forma de organización del conocimiento educativo en asignaturas y generó el sentido de propiedad privada de la asignatura. Sin embargo, el cambio hacia formas de organización más integradas y articuladas no necesariamente implicó el surgimiento de una cultura curricular de la integración. Esto se observa en la universidad, donde los currículos siguen saturados de asignaturas.

Uno puede tener un currículo organizado por problemas, pero el problema no es ese. El problema es que, para comprenderlo, el estudiante precisa de unas bases teóricas y metodológicas y de un pensamiento relacional articulado, que le permitan establecer interdependencias, determinaciones y autonomías entre los conceptos. Para lograr eso, debemos poner a su disposición herramientas teóricas y metodológicas fuertes y hacer que los estudiantes adquieran y desa-

rollen la capacidad para pensar relacionamente. Bernstein diferencia dos planos muy claros en las estructuras de conocimiento: el plano de los enfoques y el plano de los problemas. No puedes resolver un problema si no tienes las herramientas que están en el conocimiento ya acumulado, independientemente de cómo este se codifique. El plano de los enfoques puede ser organizado o articulado de una u otra manera; me parece que no necesariamente tiene que ser bajo la forma de conocimiento disciplinario. Trabajar en el plano de los enfoques implica cierta delimitación fuerte, optando por aquellos enfoques que mejor describan y expliquen el problema. A esto se refiere Bernstein cuando desarrolla el concepto de *lenguajes de descripción*.

X: Lo que estás diciendo es que, para formar a nuestros estudiantes, se necesita llevarlos desde el plano del conocimiento abstracto y descontextualizado hacia otro plano, donde el conocimiento se contextualiza y se puede cruzar con otros enfoques en función del problema.

MD: La relación entre conocimiento contextualizado y conocimiento descontextualizado forma parte de la lucha por rescatar lo que, como ya vimos, Michael Young denominó *conocimiento poderoso*. Lo que Young quiere decir al plantear este concepto es que hay una profunda diferencia entre el conocimiento cotidiano que los niños traen a la escuela y el conocimiento que esta transmite. El conocimiento cotidiano del niño es un conocimiento dependiente del contexto, de sus experiencias y de sus vivencias cotidianas. El conocimiento que la escuela transmite es un conocimiento descontextualizado. Usualmente se cree que cuando uno dice *descontextualizado* se trata de un asunto peyorativo. No. Se trata de un conocimiento libre de contextos específicos, en el sentido de que la escuela debe transmitir principios y operaciones o conocimientos independientes del contexto. La escuela no puede reforzar y reproducir la experiencia del niño, sino que está para transformar su experiencia cotidiana en experiencias de otro tipo de conocimiento. La escuela tiene que prodigar los conocimientos suficientes para que ese niño pueda abstraer, generalizar, universalizar. Los algoritmos de la multiplicación son cosas abstractas. Una cosa son los ejemplos contextualizados y otra cosa son los principios descontextualizados que me permiten operar sobre esos ejemplos. Cuando decimos que la escuela transforma la experiencia del estudiante, lo que queremos decir es que el estudiante va a la escuela a aprender otro tipo de conocimiento, que es diferente del que se construye a partir de las experiencias cotidianas. Para eso, debe adquirir herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan aproximarse a la comprensión del mundo. ¿Por qué? Porque, si yo no tengo conocimiento, es muy difícil comprender el mundo.

x: Puede ser oportuno convocar ahora las nociones de discurso vertical y discurso horizontal que Bernstein propuso en sus últimos años.

MD: De acuerdo. La relación *discurso horizontal-discurso vertical* es clave para comprender las relaciones escuela-sociedad y escuela-comunidad. El discurso horizontal es el discurso cotidiano. Es contextualizado, sectorial, dependiente del contexto, profundamente coloquial. Es el discurso de nuestras vivencias permanentes. En la escuela ese discurso circula en ciertos contextos de interacción, como en las conversaciones entre pares. Pero cuando los estudiantes llegan a la escuela para aprender deben entrar en relación con discursos independientes del contexto, esto es, con discursos verticales. Si no, ¿cómo abordo problemas contextualizados sin un conocimiento teórico? ¿Cómo puedo ser yo un ambientalista si no conozco las disciplinas que me permiten comprender científica y socialmente los problemas ambientales? Que yo sea un gran activista del medio ambiente no significa que tenga el conocimiento ni la experiencia científica para poder comprender cómo manejar esos conocimientos y generar nuevas alternativas de acción y de política. Lo problemático de esto es que en los últimos tiempos se ha ido alimentando un populismo discursivo-político que hace que la gente caiga en una retórica permanente de protección del medio ambiente sin tener las herramientas teóricas que le permitan comprender —y pensar cómo se podría resolver— efectivamente ese problema.

La investigación educativa y el rol de la investigación en la formación

x: Quisiera abordar, finalmente, un tema que te preocupa y sobre el que has trabajado bastante: la investigación educativa y el rol de la investigación en la formación de profesores en la universidad.

MD: Me parece que el crecimiento de la investigación educativa en América Latina está movilizado por grupos que, en no pocos casos, se convierten en sectas discursivas, que inhiben el diálogo con otros enfoques. Yo creo que allí, utilizando un poco ese término posmoderno de *territorio*, hay una territorialización discursiva que desterritorializa a los demás, en el sentido de excluirlos, de no permitir que participen, y eso le hace mucho daño a la investigación y al crecimiento del campo intelectual. Utilizando la gramática de los códigos, podría decir que los valores internos de la clasificación de los territorios discursivos son muy fuertes y reproducen voces homogéneas que legitiman un poder discursivo que se expresa, inclusive, en las interacciones cotidianas.

Por el contrario, considero que el *conocimiento poderoso* que surge de las disciplinas puede ser puesto al servicio de comprensiones en el trabajo investigativo colectivo. Soy partidario de que la investigación sea una práctica socializada, participativa y colaborativa. La investigación no debe seguir siendo una práctica individual en las maestrías o en los doctorados. Creo que sería muy interesante que en las maestrías o en los doctorados los procesos de producción y los procesos de investigación conducentes a tesis fueran colectivos, de manera tal que se formaran grupos que se fueran consolidando en el tiempo a través de programas de investigación. Eso tendría un beneficio increíble de cara al desarrollo investigativo. Pero ¿qué sucede? Como en la universidad existe una clasificación rígida entre la investigación y la docencia en términos de la pugna por el poder discursivo, en términos de la productividad y del capitalismo académico que genera la investigación individualizada hoy día, eso no es posible. La docencia está reducida a escenarios en los cuales el trabajo puede ser en equipo, pero suele ser un trabajo en equipo coyuntural, vinculado a las necesidades de la enseñanza.

El otro aspecto que me parece importante y sobre el cual hago énfasis es incorporar la investigación desde temprano en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Debíamos empezar a hablar de formación, no de formación a través de la docencia, sino de formación a través de la investigación. Probablemente no lo logremos cabalmente en la primaria o en la secundaria, pero hagámoslo en la universidad; si hacemos de la investigación la base de la formación, debíamos empezar a hablar de formación y no de enseñanza. Los estudiantes debieran estar formándose a través de la investigación en el campo específico en el cual quieren ser profesionales. Esto cambiaría radicalmente el modelo de formación. Me parece que hay que empezar a transformar tanto el discurso como la práctica pedagógica universitaria.

Ahora bien, en la investigación educativa tenemos un problema, porque hay una profunda diferencia entre los discursos verticales de las ciencias naturales y los discursos de las ciencias sociales. Los discursos de las ciencias naturales obedecen a unas jerarquías específicas, que hacen que el conocimiento crezca por integración y que las teorías se vayan integrando verticalmente. En cambio, en las ciencias sociales, el discurso crece de manera horizontal. Aquí es importante recordar la diferenciación que hace Bernstein entre el discurso horizontal y la estructura discursiva horizontal.⁵ Las ciencias sociales constituyen un discurso vertical, pero su estructura es horizontal: el conocimiento crece por yuxtaposición, por añá-

5 Sobre la diferencia entre discurso horizontal y estructura discursiva horizontal, ver el capítulo x de *Pedagogía, control simbólico e identidad*, de Basil Bernstein. [Nota del entrevistador]

didura. Esto se observa en el crecimiento aditivo de los enfoques en las ciencias sociales y humanas, enfoques que van creando sus propios lenguajes descriptivos, que son intraducibles a los lenguajes de otros enfoques. El conocimiento no se integra jerárquicamente. La jerarquía se da alrededor de la competencia por privilegiar un enfoque a expensas de otro. Esto generalmente termina en lo que se denomina canibalismo académico: "Yo me como tu teoría o tú te comes la mía".

Quiero ilustrar esto con el ejemplo del *territorio*. *Territorio* es un concepto que nació en la geografía, pero que rápidamente pasó a la geopolítica y, posteriormente, a la filosofía. Sobre el concepto de territorio hay una gran cantidad de versiones; están Foucault, Deleuze, Agamben, Laclau o Lazzarato. Como se puede observar, hay una gran cantidad de autores que trabajan el concepto de territorio de manera divergente. Las ciencias sociales y humanas están plagadas de territorios discursivos. Esto ha dado origen al territorialismo, que impide que haya posibilidades de que el lenguaje de un autor sea traducible al lenguaje de otro autor. Por esto, en la mayoría de los casos, el concepto no es libre porque está ligado al discurso del autor: ¿Quién lo dijo? ¿Qué dijo? Por eso considero relevante el planteamiento de Foucault (1969) cuando critica la idea de autor como el origen del significado de un texto.

Pero no pensemos en autores, pensemos en discursos o en campos discursivos. El hecho de que los discursos en las ciencias sociales y humanas crezcan horizontalmente, por adición, da cuenta de los juegos arbitrarios que se dan en un enfoque, por ejemplo, para apropiarse del lenguaje de otro u otros enfoques. Esta práctica de recontextualización tiene el propósito de legitimar epistemológicamente el nuevo lenguaje, que se convierte en el principio estructural de nuevos marcos teóricos, posiciones y prácticas de sus epígonos. Por esto, es difícil hoy discernir, por ejemplo, sobre el concepto de currículo, debido al incremento exponencial de lenguajes que se definen a sí mismos como *estudios curriculares*. La colonización que han hecho los estudios curriculares del concepto de *currículo* ha generado un crecimiento de conceptos arbitrarios que se tratan de legitimar. Pensemos en conceptos como *superficie discursiva del currículo*, *territorio curricular*, *conversación curricular*, *hegemonía curricular*. Esta inflación de conceptos genera una especie de suma simbólica que sustenta la identidad en un grupo de intelectuales, pero que no representa un aporte concreto al análisis de las realidades educativas.

En síntesis, considero que una de las dificultades para la investigación y la generación de mejores comprensiones sobre la educación, el currículo o las prácticas pedagógicas tiene que ver con la lucha contra el enclaustramiento, el particularismo o el

territorialismo discursivo de ciertos grupos que operan mediante la exclusión de aquellas posiciones que no tienen la posibilidad de entrar en diálogo con sus discursos. No creo que debamos convertir el poder simbólico que portan ciertos discursos en un medio para incrementar el dogmatismo epistémico de sus epígonos.

x: *El gran desafío ahí son las condiciones de masividad universitaria, porque producir investigación pertinente es muy intensivo en tiempo de los estudiantes y de los profesores. Aunque los estudiantes tengan acceso a toda la información posible, eso no implica que los buenos guías estén disponibles. Las buenas guías son caras y no son tan abundantes.*

MD: Evidentemente, eso implica transformar los procesos de formación de los maestros y los profesores. Transformar las prácticas pedagógicas que configuran a los docentes para incentivar en ellos el trabajo en equipo. Es necesario hacer una especie de psicoanálisis del trabajo en equipo, porque evidentemente trabajar en equipo no es fácil. El trabajo en equipo genera tensiones, incomodidades, celopatías e incertidumbres. Por eso es por lo que los grupos o los equipos de trabajo muchas veces explotan, porque el vínculo socioafectivo puede ser un acelerador de conflictos. El trabajo en equipo es complejo, pero creo que debemos lograr hacer de la investigación un principio cultural en las escuelas y en las instituciones de formación de educadores. El problema no está en insertar la investigación como una estrategia, un método o una táctica para promover el aprendizaje. Si forma parte de la cultura escolar, la investigación podría ser insertada en la conciencia de los estudiantes de una nueva manera.

x: *En tu conferencia hablabas de la batalla con los conceptos. Me encantó el tono con el que te referiste a la cuestión, porque con los conceptos se trabaja y se lucha, ¿no? Con las computadoras y la inteligencia generativa que produce un texto, se ha generalizado la experiencia colectiva de que la escritura y los conceptos fluyen, todo fluye y, aparentemente, el trabajo con conceptos es una experiencia de flujo...*

MD: La inteligencia artificial puede ser una ayuda peligrosa. Por eso prefiero demorarme en la escritura de un texto. Mira, cuando escribo un artículo, escribo varios borradores previamente. Yo no tiro un artículo así. Porque escribir un texto implica dejar huellas en uno mismo. Cada palabra, cada oración, cada párrafo articula una angustia y, al final, cierto placer. La escritura es la vida. Por eso la escritura es un acontecimiento personal ligado al querer escribir. La IA escribe, pero no desea escribir, no es libre; además, no piensa lo que escribe, solo procesa datos, identifica estructuras y produce respuestas probables o no probables. Aquí cae bien lo que plantea Derrida: la escritura despierta el sentido de la voluntad de la voluntad: libertad, ruptura y deber.

x: Mario, creo que hemos hecho un extenso y estimulante recorrido. ¿Querrías decir alguna otra cosa que te haya quedado ahí en el tintero?

MD: Yo pienso que este tipo de eventos, como el que organiza la Sociedad Argentina de Investigadores en Educación (SAIE), son muy importantes para socializar el desarrollo de las investigaciones y para poner en consideración nuevas hipótesis. En la medida en que el conocimiento valioso se socializa, se desarrolla. Pues el conocimiento encerrado en los departamentos o en las escuelas es un conocimiento completamente territorializado, que inhibe profundamente el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, independientemente de si están formándose o están investigando.

x: Querido Mario, muchas gracias por tu tiempo y tu generosidad para compartir tu experiencia y tus conocimientos.

Referencias

- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. *Language and Society*, 10, 327-363.
- Bernstein, B. y Díaz-Villa, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-13. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Díaz-Villa, M. (1977). Hacia una crítica de la pedagogía. *Revista Universidad del Valle*, 2, 197-213.
- Díaz Villa, M. (1979). Sobre la pedagogía. *Revista Universidad del Valle*, 7, 87-97.
- Foucault, M. (1969). *What is an author?* The Open University Press.
- Knorr-Cetina, K. y Cicourel, A. (Eds). (2016). *Advances in Social Theory and Methodology. Towards an integration of Micro-and Macro Sociologies*. Routledge.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Morata.
- Zubbof, S. (2020): *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano*. Paidós.