

ESTE TEXTO PROCEDE DEL LIBRO “TEORÍAS SOBRE SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN” DE FRANCESC J. HERNÁNDEZ, JOSÉ BELTRÁN Y ADRIANA MARRERO, PUBLICADO POR LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH. SOLO SE USA A EFECTOS DIDÁCTICOS.

LA OBRA PIONERA DE B. BERNSTEIN SOBRE EL CONTROL SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN

§ 1.- TEORÍA DE CLASES, CÓDIGOS Y CONTROL

La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera como público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social. (B. Bernstein).

Basil Bernstein (1924-2000) desarrolló durante más de cuarenta años una teoría sobre el discurso pedagógico que, en una primera etapa, fue un análisis de la relación entre, como repite el título de los volúmenes de su obra, *clases, códigos y control*. La teoría de Bernstein ha sido elaborada y reelaborada en relación con experiencias y experimentos. Este epígrafe sigue la exposición que el mismo Bernstein hizo de las relaciones entre elaboraciones teóricas y empíricas en el cap. vi de *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (1996)¹, una de sus últimas obras.

Bernstein explica, en dos textos distintos, el origen de su elaboración sociologico-educativa:

Entre 1954 y 1960, estuve enseñando en una escuela del East End de Londres y era consciente de la discrepancia que había entre las formas de comunicación hacia las que se inclinaban los alumnos de forma espontánea. Resultaba claro que se trataba de formas opuestas. Consideré que era necesaria una explicación de los principios que generaban estas formas opuestas de comunicación y su base social.²

¹ B. Bernstein: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Londres, Taylor & Francis, 1996; trad. cast., *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998 (ed. revis. por el autor).

² B. Bernstein: *Elaborated and Restricted Codes: an Overview 1958-1986*, Londres, University of London, Institute of Education, 1987, reimpr. Occasional Paper núm. 2, Amsterdam, Amsterdam University; Centre for Race & Ethnic Studies; versión ampliada en *The Structuring of Pedagogic Discourse* [Class, Codes and Control, IV],

En su origen, el trabajo surgió a partir de dos problemas interdependientes: el problema empírico de la explicación del éxito escolar diferencial regulado por la clase social y el problema más general de lo que, a finales de los años cincuenta, se llamó «proceso de socialización»³.

Las investigaciones sobre socialización eran un campo de estudio de «bajo estatus» en los cursos de la London School of Economics, centro adscrito a la Universidad de Londres. Bernstein estudió la socialización y la comunicación en autores como Durkheim, Cassirer, el interaccionismo simbólico de Mead y la primera Escuela de Chicago, y la teoría de clases de Marx, y dirigió los estudios empíricos de la *Sociological Research Unit* sobre familias, niños, escuelas y «códigos de habla». Comenzó estableciendo la distinción entre un «uso vulgar de la lengua» o «lenguaje público» y un «uso formal de la lengua» o «lenguaje formal», que intentó distinguir a partir de una serie de indicadores; aunque más adelante revisó este procedimiento, «quedó claro que todas las características [de los usos] eran generadas, no por un rasgo lingüístico, sino por uno semántico, una orientación hacia el significado implícito»⁴. En el período 1961-1964, Bernstein reformuló aquella distinción como la diferencia entre «códigos restringidos» y «códigos elaborados», respectivamente, los cuales regulan un ámbito mayor de posibilidades combinatorias, con alternativas sintácticas menos previsible. Así, el «código restringido» es un modo de expresión muy dependiente del (y orientado al) contexto y pobre en sus articulaciones lógicas y sintácticas; por todo ello, sólo es eficiente con un tipo particular de situaciones. El «código elaborado» está menos ligado al contexto y es más rico en sus articulaciones semánticas y sintácticas. El nivel de análisis utilizado era el de la *performance* y no el de la competencia⁵. Así lo resumía para *Cuadernos de pedagogía* (núm. 58, oct. 1979, entrevista de Jesús Palacios):

Hay dos tipos específicos de códigos: el elaborado y el restringido. Aquellos que utilizan el código lingüístico elaborado se orientan hacia unos significados de tipo universal o independiente del contexto, significados que se hacen explícitos en el lenguaje; aquellos otros que

Londres, Routledge and Kegan Paul 1990; trad. cast. (de la vers. ampl.) «Códigos elaborados y restringidos: versión general y críticas», en *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993 (ed. revis. por el autor), 1994², p. 100.

³ B. Bernstein: *Pedagogía, control simbólico e identidad*, p. 117.

⁴ B. Bernstein: *La estructura del discurso pedagógico*, p. 101.

⁵ «En gran medida, la formulación de los conceptos para la descripción de las modalidades de los códigos elaborados institucionalizados en la educación tuvo su origen en la conceptualización de las modalidades de los sistemas familiares y sus principios de control. El centro de atención lo determinó la investigación financiada que realizamos desde mediados de los años sesenta hasta los primeros años setenta, dedicada al estudio de los orígenes sociales de los códigos en la familia, sus realizaciones sociolingüísticas en niños de edades comprendidas entre 5 y 7 años y la influencia de la escuela primaria en las codificaciones iniciales que los niños de clase trabajadora llevaban con ellos a la escuela.» (B. Bernstein: *Pedagogía, control simbólico e identidad*, p. 121).

usan el código lingüístico restringido se orientan hacia unos significados más particularistas o dependientes del contexto, significados que están implícitos en el lenguaje.

Bernstein es consciente de las limitaciones de su teoría en este período: «Era [la teoría] incapaz de conceptualizar las macrorrestricciones que pesan sobre los microprocesos»; más concretamente, «los conceptos utilizados para analizar las modalidades de los códigos elaborados institucionalizados en las escuelas no podían conectarse con los conceptos utilizados para explicar los códigos». Como consecuencia: «no era posible distinguir entre la relación de poder y la de control; la clase social no era mucho más que un concepto oscuro, más oculto que patente.»⁶

Una de las líneas de crítica a estas primeras tesis de Bernstein se encuentra en la sociolingüística de Winston Labov. Su análisis del habla del Bronx le llevó a distinguir entre verbalidad y verbosidad. La verbosidad, propia de la clase media, consistiría en una ampliación innecesaria del número de palabras a utilizar. Nada, pues, permitiría suponer que lo que Bernstein denominaba códigos restringidos se relacionara con la incapacidad de expresar pensamientos complejos y a la inversa⁷.

En los años setenta, la elaboración de Bernstein junto con un grupo de una docena de colaboradores, llegó a una segunda etapa. Los códigos se definieron según criterios menos lingüísticos y más interaccional-cognitivos, no tanto como un modo de expresión, sino más bien como modos de organización y formulación verbal de la experiencia.. «La teoría original -resume Bernstein- cartografiaba lo semántico sobre lo lingüístico y mostraba cómo ambos habían sido generados y transmitidos mediante formas de relaciones sociales específicas de contexto»⁸. Por ello se interesa por las formas de socialización (familia, grupo de iguales, escuela, etc., sobre todo las primeras), que orientan a los niños hacia códigos de habla diferenciales. Reformulando las tesis del lingüista funcionalista M. A. K. Halliday, Bernstein distingue cuatro contextos socializadores en la familia: *a*) regulador, que sitúa al niño en situaciones de inculcación moral, es decir, en un sistema moral, con sus apoyos y prácticas; *b*) instructivo, que da acceso a competencias específicas para tratar con objetos y personas, es decir, a aprendizajes cognitivos; *c*) imaginativo, es decir, situaciones de invención o imaginación; *d*) interpersonal, o situaciones de comunicación psicológica. Entonces, un código sería restringido o elaborado en la medida en que los significados en estos cuatro

⁶ B. Bernstein: *Pedagogía, control simbólico e identidad*, p. 125.

⁷ Véase W. Labov: «La lógica del inglés no estándar», *Educación y Sociedad*, 4, 1985. Un comentario en R. Feito Alonso: *Los retos de la enseñanza obligatoria*, pp. 53-54.

⁸ B. Bernstein: *La estructura del discurso pedagógico*, p. 118.

contextos fueran dependientes o independientes del contexto⁹. La práctica derivada de esta teoría fue el establecimiento de distinciones entre los códigos y las variantes del habla, el aislamiento de los contextos críticos para la comprobación empírica, el desarrollo de los métodos de análisis del habla en diferentes contextos y, por último, la formulación de las reglas básicas y las reglas de *performance*, referidas al control de la selección de la orientación respecto del significado, o sea, si un contexto determinado requiere una orientación elaborada o restringida.

§ 2.- PODER Y DISCURSO PEDAGÓGICO

Una segunda línea de la investigación de Bernstein, que se desarrolla desde 1964, intenta identificar cómo las relaciones de clase penetran los supuestos, principios y prácticas de las agencias educativas, de la escuela. Se considera que la distribución de poder se mantiene, reproduce y legitima las posiciones en cualquier división social del trabajo, sea ésta del modo de producción, de la modalidad de educación, familia o género¹⁰. Esta segunda línea, le conducirá a una nueva fase de la teoría de los códigos, donde se vuelve aún más compleja. Bernstein introduce el concepto de «relación con la base material» (que se refiere a situaciones concretas, contextos específicos) como el criterio para establecer el carácter del código. Utiliza, entonces, diferentes conceptos:

-Clasificación (*classification*, *C*), que toma de Durkheim y que define el principio de una división social del trabajo; puede ser fuerte (+), cuando las posiciones o categorías de una división social del trabajo presentan un fuerte aislamiento entre ellas, o débil (-), cuando el aislamiento es mucho más limitado y cada posición o categoría es menos especializada. La distribución del poder se sostiene esencialmente a través del mantenimiento del grado adecuado de aislamiento entre las categorías de la división social del trabajo que legitima. Clasificación alude, por tanto, a relaciones entre categorías o contenidos, de modo que «allí donde la clasificación es fuerte, los contenidos se hallan bien delimitados los unos de los otros por fuertes fronteras [y] allí donde la clasificación es débil, las fronteras entre los contenidos son débiles o aparecen difuminadas.»¹¹

⁹ *Ibid.*, p. 103.

¹⁰ *Ibid.*, p. 104.

¹¹ B. Bernstein: «On the classification and framing of educational knowledge», en M. F. D. Young (ed.): *Knowledge and Control*, p. 49.

-Enmarcamiento (o encuadramiento o estructuración) (*framing, F*), noción tomada del interaccionismo simbólico, que define la localización del control sobre las reglas de comunicación que se dan en las agencias de reproducción cultural. El enmarcamiento también puede ser fuerte (cuando el control se sitúa en el transmisor) o débil (cuando pone el control en el receptor). El concepto se refiere a «la fortaleza de la frontera entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir, en la relación pedagógica», es decir, a si existe una frontera nítida (enmarcamiento fuerte) o difuminada (enmarcamiento débil)¹².

En resumen, el principio de clasificación regula *qué* discurso tiene que transmitirse y su relación con otros discursos en un contexto determinado y el principio de enmarcamiento regula *cómo* tiene que transmitirse y alcanzarse el discurso en el contexto pedagógico.

Las variaciones en la distribución del poder producen modificaciones en el grado de aislamiento entre las categorías, y, por ello, en la clasificación; las variaciones en los cambios de los procedimientos de control producen modificaciones del enmarcamiento. Tanto la clasificación como el enmarcamiento pueden tener un valor interno (*i*) o externo (*e*), según se refieran a relaciones internas en las diversas agencias sociales (escuela, trabajo, familia, etc.). El código es definido, entonces, como «un principio regulador, alcanzado de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes». Así lo representa Bernstein y lo comenta en el pasaje posterior:

$$O = \pm C^{ie} / \pm F^{ie}$$

donde «O» se refiere a las orientaciones al significado, elaborada / restringida, y la línea indica que los significados están inscritos sobre principios generales de poder y control.

Podemos definir ahora las modalidades de los códigos elaborados y restringidos de acuerdo con las reglas de clasificación y enmarcamiento de la agencia transmisora. Estas reglas traducen las relaciones de poder y de control a prácticas interactivas y a sus principios comunicativos, junto con formas de resistencia y oposición. Los conceptos de clasificación (relaciones estructurales) y enmarcamiento (prácticas interactivas) se desarrollan para traducir las relaciones de poder y de control externas a relaciones de poder y control dentro de y entre agencias de reproducción cultural y de producción social. Los conceptos crean vínculos entre macroestructuras y prácticas comunicativas microinteractivas. Desde este punto de vista, la posición y la oposición ideológicas se llevan a la práctica, se transmiten y se legitiman mediante las reglas de clasificación y enmarcamiento.

¹² *Ibid.*, p. 50. G. Whitty utilizó este marco conceptual para su estudio de los «temas curriculares mixtos» (materias transversales), que exigirían un debilitamiento de las fronteras entre las asignaturas y, por tanto, una mengua de la estructuración de la relación pedagógica.

Con anterioridad [...] la tesis del código distinguía entre orientaciones de código elaboradas / restringidas en términos de significados implícitos / explícitos, dependientes / independientes de contexto y modalidades de código en términos de estructura de interacción posicionales / personales. El desarrollo de macrovínculos llevó a una nueva definición de código, desde la que se puedan derivar modalidades específicas. Fundamentalmente, se ha producido un movimiento desde la elaboración de definiciones en términos de índices lingüísticos generales (que se han mostrado imposibles de operativizar y sustraen la tesis de toda especificidad contextual) hacia la elaboración de definiciones en términos de una semántica generadora contextualmente específica. [...]

La definición general de los códigos [...] subraya la relación entre significados, realizaciones y contexto. Así, el código es un principio regulador, alcanzado de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes. De esta definición se deduce que la unidad de análisis de los códigos no es una proposición abstracta o un contexto simple, sino las relaciones entre contextos. El código es un regulador de las relaciones dentro de los mismos. Lo que se considera como contexto no depende de las relaciones internas, sino de las relaciones entre contextos. Estas últimas relaciones crean marcadores de límite mediante los que se distinguen los contextos específicos a través de sus realizaciones y significados especializados.

Por tanto, si el código es el regulador de las relaciones entre contextos y, mediante ello, de las relaciones dentro de los mismos, el código tiene que generar los principios para diferenciar los contextos (clasificación) y los principios, para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcamiento). Anteriormente llamamos a las reglas del habla reglas básicas y de performance, respectivamente. Sin embargo, con la finalidad de evitar confusiones y asociaciones irrelevantes, hemos modificado las denominaciones de ambos conjuntos de reglas, substituyéndolas por las reglas de reconocimiento y reglas de realización. Las primeras, una función de la clasificación, crean los medios para distinguir y, por tanto reconocer, entre carácter especial que constituye un contexto y las reglas de realización, una función de enmarcamiento, regulan la creación y la producción de relaciones internas especializadas de este contexto. En el nivel del sujeto, las diferencias en el código suponen diferencias en las reglas de reconocimiento y realización.

De la definición anterior se deduce que, si el código selecciona e integra significados relevantes, presupone un concepto de pertinencia y de legitimidad; que, si el código selecciona formas de realización, presupone entonces un concepto de las formas inapropiadas o ilegítimas de realización; que, si el código regula los contextos evocadores, ello implica de nuevo, el concepto de contextos inadecuados o ilegítimos, presuponiendo así una jerarquía de las formas de comunicación y de su demarcación y criterios.

Puede demostrarse que esta formulación general del código no sólo opera en el nivel de la interacción, sino también en el macronivel de la agencia. Los significantes relevantes en el nivel de la interacción se traducen en el nivel de la agencia en prácticas discursivas; las realizaciones se traducen en el nivel de la agencia en prácticas de transmisión, y los contextos, en este mismo nivel, se traducen en prácticas de organización.¹³

La interpretación del código como un «principio regulador» le permite a Bernstein abrirse no sólo a «orientaciones cognitivas», sino también a «disposiciones, identidades y prácticas», tal como han sido formadas en «agencias pedagógicas oficiales o locales (escuela y familia)»¹⁴. El análisis de la clasificación y el enmarcamiento permite, según Bernstein, la integración de la sociolingüística centrada en la familia y el estudio de la escuela centrada en la transmisión. La teoría que resulta puede aplicarse a cualquier relación pedagógica o, más en general, a cualquier relación de transmisión de control.

¹³ B. Bernstein: *La estructura del discurso pedagógico*, pp. 100-108.

¹⁴ *Ibid.*, p. 3.

Las últimas elaboraciones teóricas de Bernstein siguen el camino que va de la «transmisión» a la «construcción» del discurso pedagógico. Se trata de profundizar en la estructura (dispositivo pedagógico) que transmite los discursos, como argumenta el texto siguiente.

En un sentido muy importante, el discurso pedagógico es un discurso carente de un discurso específico. No posee discurso propio. [...] Lo que quiere sugerir es que el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición selectiva. El discurso pedagógico es, si ustedes quieren, un principio de recontextualización. Así podemos ver que este principio de recontextualización mueve un discurso desde su lugar de práctica substancial, lo disloca. Y después reubica este discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamiento y enfocamiento. En este proceso de circulación, el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario que guarda muy, muy poca relación con el discurso real. De manera que el discurso pedagógico necesariamente crea sujetos imaginarios a través de un principio de recontextualización. Un niño que realiza trabajos en madera en la escuela no practica la carpintería. Está realizando trabajo manual pedagógico. Porque alguna cosa sucede en el discurso original en el proceso de su transformación selectiva. Si esto es correcto, tendríamos que estudiar el principio de recontextualización que crea las posiciones dentro de este campo, los bricoleurs de este campo, ya que eso es todo lo que es el discurso pedagógico. [...]

Así, las reglas distributivas controlan las posibilidades de lo impensable y quien puede pensarlo. Las reglas de recontextualización construyen el discurso pedagógico y el modo en que el discurso instruccional está inscrito en el discurso regulativo.

Ara bien, resulta bastante claro que el discurso regulativo es el discurso dominante. No hay instrucción sin orden. Las cosas son exactamente del modo opuesto a como aparecen: cada uno de nosotros intenta vender su paquete de habilidades, pero estos paquetes de habilidades están inscritos en reglas de orden, aunque éstas no hayan llegado, son las habilidades lo que ha llegado, las unidades didácticas. La realidad del discurso pedagógico es enmascarada por la irrealidad de estas técnicas para transmitir competencias.¹⁵

Así pues, el dispositivo pedagógico es un regulador simbólico que regula la consciencia, en el sentido de tener poder sobre ella y en el sentido de medir la legitimidad de las realizaciones mediante reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras. Las relaciones clave del modelo han sido representadas por Bernstein con la figura siguiente¹⁶:

¹⁵ B. Bernstein: «El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas» (1985), en: *Poder, educación y conciencia. sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1998 (Apertura; 7), p. 107. Se trata de una antología de conferencias dictadas entre noviembre de 1985 y 1986, en el CIDE de Santiago de Chile.

¹⁶ B. Bernstein: *Pedagogía, control simbólico e identidad*, p. 145.

