

discursiva lograron plasmar los cambios que evaluaron necesarios para Latinoamérica, contenidos en el Consenso de Washington y patentizados en la práctica en Argentina a lo largo de años de reforma educativa, mediante la Ley de Transferencia, la ley Federal, la Ley de Educación Superior, que devastaron, transformaron, cambiaron, reorganizaron las estructuras y las prácticas educativas, fieles a las prohibiciones ocultas propias del discurso neoliberal.

En la investigación que se reseña a nivel micro, para poder evaluar los resultados de su aplicación en la Ciudad de Buenos Aires, se hizo una evaluación ex post de los problemas diagnosticados al comenzar la investigación de cada gestión política y al terminar la misma.

Entre los resultados de primer orden podemos ejemplificar un cambio en la estructura de los Institutos ya que fueron elevados, al amparo de la Ley de Educación Superior N° 24.521, al nivel de Institutos Superiores no Universitarios. Mientras que una gestión logró plasmar una estructura precaria mediante un Decreto del Jefe de Gobierno, la siguiente se ocupó de adecuar la organización académico-curricular correspondiente al Nivel Superior. No obstante el tiempo transcurrido, no se ha logrado aún implementar los Concursos para las cátedras y está demorada la aprobación de un nuevo Estatuto docente.

Otro ejemplo de efectos de primer orden son los cambios y la incorporación de nuevas prácticas de modernización administrativa en las instituciones, inauguradas a partir de una de las gestiones investigadas. Se evidencian estos cambios en los "modos de hacer" con un estilo profesional y, efectivizado en diversas acciones, que redundan en beneficio de la actividad académica.

Se puede evaluar el impacto distributivo llamado por Ball de segundo orden, desde un análisis crítico "en los que nunca se trate a las personas, como un medio para llegar a un fin, sino como fines por derecho propio" (Prunty 1985, p. 136).

Cuando se implementó la Ley Federal de Educación, se usó una poderosa estrategia centralizadora en el desarrollo del control pedagógico curricular, la evaluación del sistema y la formación de los docentes. Pero, simultáneamente, se descentralizaron los mecanismos de financiamiento, la cuestión salarial docente y la gestión de las escuelas. Sin duda, las luchas más fuertes que produjo la sanción de esta ley, se dieron en las jurisdicciones y en las instituciones durante la fase de implementación de la política. La puesta en marcha de la reforma se hizo mediante una estrategia masiva. Como se mencionó, no se previó una ejecución gradual, ni la planificación de "experiencias piloto" que sirvieran para el aprendizaje institucional.

Se partió de una visión macropolítica sustentada por los decisores políticos y las disidencias y disputas quedaron restringidas al ámbito de las escuelas, donde la práctica generó diversas modalidades de reacciones de docentes y directivos. Estas abarcaron un amplio arco reconocido como "sufrimiento personal e institucional" (UNESCO/OREALC, 1998) desde la resistencia verbal, el ausentismo y la enfermedad, hasta la resignación y la indiferencia. Por lo tanto al analizar los efectos de segundo orden se puede afirmar que hubo un discurso "silenciado" que fue el de los docentes, frente a otro "dominante", el de las autoridades provinciales y nacionales

A nivel macro estas "recetas magistrales" implementadas masivamente, se plasmaron en la práctica sin que se logaran los resultados distributivos esperados y, a su vez, prometidos por sus mentores. Básicamente estuvieron encuadradas dentro del "ajuste fiscal y el achicamiento del estado" (Senén González

2000b, pp. 118-121). Se trató de una cuestión más económico-financiera que educativa.

Esta Ley Federal de Educación no fue implementada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ni tampoco por la provincia del Neuquén debido a disidencias de las máximas autoridades. Al ser sancionada dos años más tarde la Ley de Educación Superior, resultó útil y positivo el trabajo de los actores locales que construyeron una respuesta para organizar e implementar los "Institutos históricos",⁶ como instituciones de nivel superior de la CABA, dependientes del Ministerio de Cultura.

Esta investigación (2007) muestra cómo, una vez implementada la Ley de Educación Superior en la ciudad, los efectos de segundo orden resultantes de una de las gestiones analizadas, son positivos en cuanto a contar con mejores condiciones edilicias, seguridad y espacio suficiente, equipamiento apropiado para desarrollar las tareas, cantidad de instrumentos adquiridos para los Conservatorios, ampliación de las diversas ofertas de Orientaciones y Carreras del Nivel Superior, incremento del ingreso al Plan Niños en cualquiera de los Anexos del Conservatorio. En lo que se refiere a los valores, se puede aseverar que dicha gestión, logró generar mejores condiciones para el acceso al conocimiento de todos los alumnos del sistema.

Por último analizamos el contexto de la estrategia política, vinculado a "la identificación de un conjunto de actividades políticas y sociales" que los actores ponen en funcionamiento

6. Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla"; Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Astor Piazzolla"; Escuela Metropolitana de Arte Dramático.

durante su participación en el juego en los diferentes momentos de la "trayectoria de la política" (Ball 1997).

A nivel macro, de acuerdo a lo analizado podemos afirmar que tanto la Ley de Transferencia como la Ley Federal de Educación fueron implementadas mediante estrategias masivas y de "shock", como ya se explicó.

En el nivel micro y local ya citado se analizan las estrategias de las "escuelas históricas y las transferidas" en el Ministerio de Cultura. Aquí los actores de las últimas, ante lo abrupto de la transferencia usaron una "doble estrategia" (Vilella Paz 2007, pp. 81-83) que consistió, por un lado, en participar en una comisión creada para avanzar en un Proyecto de Estatuto que abarcara las problemáticas de ambos tipos de escuelas ("las históricas" y "las transferidas") para supuestamente quedarse en el sistema municipal, y por el otro, realizaban toda suerte de gestiones- asambleas, entrevistas con funcionarios- a fin de trasladarse a otro ámbito. La prueba y/o éxito de esta doble estrategia es que finalmente lograron su objetivo de marcharse.⁷

Otro ejemplo de despliegue estratégico micro de un funcionario, en una de las gestiones analizadas, es que, ante la creación de un ente nacional, el Instituto Universitario Nacional de las Artes IUNA⁸ en el año 1996 que otorgaría título de grado y posgrado "las escuelas históricas" podrían ver disminuida su matrícula hasta desaparecer. Y, teniendo en cuenta que, tal como sostiene Ball (1989), las innovaciones no suelen ser neutrales, esta gestión se preocupó y comenzó, desde su inicio, con la retórica de la jerarquización de las instituciones bajo el amparo de la Ley de Educación Superior. Así logró adecuar los Institutos

7. Las nueve instituciones finalmente recalaron en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad.

8. Creado a fines de 1996 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1404.

a las turbulencias del momento. El hecho real de la creación de un nivel universitario en artes, no interfirió en el interés y la demanda del alumnado del Conservatorio. Se podría decir que el discurso pudo más, el efecto de la "política como discurso" – valga la redundancia – "es principalmente discursivo, cambia las posibilidades que tenemos para pensar «lo contrario» y así limita las respuestas al cambio (Ball 1994).

Reflexiones finales

Los conceptos clave de Stephen Ball que se presentan en este trabajo permiten singularizar los escenarios de la política educativa argentina de los años 90, y a la vez comprender los 'efectos' de las reformas y algunas estrategias de los actores. Se coincide con Ball en que es riesgoso focalizar pronunciadamente los efectos específicos de las políticas. Puede resultar limitado teniendo en cuenta que se producen variaciones entre los diversos contextos mencionados. En el caso de las investigaciones aplicadas, se puede apreciar que cada gestión política, mediante sus actores relevantes, libra en pequeña escala, batallas discursivas, tratando de imponer su propio régimen de verdad, con respecto a la experiencia anterior.

Y, si se observa el panorama más amplio, los efectos globales de estas políticas de los 90 lograron cambiar el discurso cotidiano, académico y político, generando una configuración combinada entre la macro y la micropolítica.

En un escenario de gran complejidad, la propuesta epistemológica de Stephen Ball (1994) es asociar varias teorías, "dos teorías son probablemente mejores que una", y trabajar con "un ejercicio de heurístico teórico que es intencionalmente

tentativo y abierto" Esto nos permite obtener un sistema cognoscitivo en el que no hay puntos centrales, donde las epistemologías son herramientas disponibles en medio de la incertidumbre, son senderos en medio de la inmensidad – campo de las políticas educativas – pero donde los elementos se desdibujan, se confunden y se relacionan al modo del rizoma de Deleuze y Guattari, retomado por Tello (Cfr. cap. 1 de este volumen) sin líneas de subordinación jerárquica, en tanto la fluidez de cualquier parte del rizoma puede empalmarse con otra. Estas características no producen teorías débiles sino que, como se verifica en Ball, hay líneas de solidez tomadas de distintas epistemologías y conceptos claves acuñados por dicho autor. Pero siempre están abiertas a modificación y albergan, como refiere Tello, "nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos del conocimiento".

Referencias

- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- _____. (2006). "Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.", *Curriculum Sem Fronteiras*, vol. 6, n.º 2.

- BALL, S. J.; DAVID, M. y REAY, D. (2002). "Ethnic Choosing: minority ethnic students, social class and higher education choice." *Race Ethnicity and Education*, vol 5, n.º 4.
- BOWE, R.; BALL, S. y GOLD A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools Cases studies in policy sociology*. Londres: Routledge
- COX, C. (1993). "Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis", in: COURARD, H. (comp.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- GENTILI, P. (1997). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del C.B.C Universidad de Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1987). "Structuralism, Post-structuralism and de Production of Culture", in: GIDDENS, A. y TURNER, J. H. (eds) (1990). *Social Theory Today* Stanford University Press. Edición en Castellano: *La teoría Social hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1990). *The Consequenses of Modernity*. Standford: Standford University Press.
- MIRANDA, E. M. y SENÉN GONZALEZ, S. N. de (2005). Proyecto de Investigación 2005-2007. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- KLIKSBERG, B. (1990). *El pensamiento organizativo. De los dogmas a un nuevo paradigma gerencial*. 12ª ed. Buenos Aires: Editorial Tesis.
- LEMERT, C. (1990). "The uses of French Structuralisms in Sociology", in: RITZER, G. (ed) *Frontiers of Social Theory: The New Syntheses*, pp. 230-254. Nueva York: Columbia University Press.
- LLISTAR, D. (2002). "El qué, el quién, el cómo y el por qué del consenso de Washington." Observatori del Deute en la Globalitzacio. Cátedra UNESCO a la UPC. Noviembre. Disponible en: <http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOVO2.pdf>.
- MIRANDA, E. y SENÉN GONZÁLEZ, S. N. (2005). "Estado, mercado y escuelas. Multiregulación del sistema educativo y producción de desigualdades educativas en tres provincias argentinas." Proyecto de Investigación (2005-2007). Centro de Investigaciones Maria Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- OSZLAK, Oscar (1989) *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*. Documento de Estudios CEDES, vol. 3, n.º 2, Buenos Aires.
- PRUNTY, J. (1985). "Signposts for a critical educational policy analysis", *Australian Journal of Education*, vol. 29, n.º 2, pp. 133-40.
- RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- SENÉN GONZÁLEZ, S. (1997). "Algunos aportes para repensar el campo de la gestión y la administración educativa." *Revista Alternativas* año VII, n.º 2. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- _____. (2000a). "Actores e instrumentos de la Reforma Educativa. Propuestas del centro y respuesta de la periferia." *Revista Alternativas*, año V, n.º 18. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

- _____. (2000b). "Ajuste y Reforma Educativa: dos lógicas en pugna", in: FLEMING, T. y SENÉN GONZÁLEZ, S. (comp.) *Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestiones y agentes de cambio*. Buenos Aires: Biblioteca Norte Sur. Serie Paradigmas.
- _____. (2003). *Primeros pasos de la reforma educativa: contextos y prácticas en las jurisdicciones*. Coloquio "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?" Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- SHERIDAN, A. (1980). *Michel Foucault: The will to Truth*. Londres: Tavistock
- SIBEON, R. (2004). *Rethinking Social Theory*. SAGE Publications Ltd.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, jan/jun.
- VILELLA PAZ, I. M. (2007). *Continuidades y rupturas de las políticas de la Educación Artística en el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El caso de la DGEART*. Tesis de Maestría. UNSAM.

Documentos

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994) *Censo Nacional de Docentes y establecimientos educativos*. Argentina.
- OREALC/UNESCO (1998) "Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires." Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As. Informe Final. Documento de Trabajo.

capítulo 6 ESTUDIOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LAS RECONTEXTUALIZACIONES: LA PERSPECTIVA BERNSTEINIANA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Oscar L. Graizer

Introducción

Para comenzar cabe situar que la disciplina desde donde produjo Basil Bernstein es la sociología, y dentro de ella se podría sostener que el autor se posiciona en un espacio de intersección entre subdisciplinas dentro del campo sociológico tales como la sociología de la cultura, sociología del conocimiento, sociología de la educación, sociología de las religiones, sociolingüística, sociología de la transmisión como terminó denominando a su programa de investigación (Bernstein 2001b).

Cabe destacar que se han realizado múltiples trabajos que han tomado como temática a investigar las políticas educativas, tanto dirigidos por él mismo, cuanto llevados a cabo por otros investigadores en diversos países, si bien no se puede situar al

autor en lo que regularmente se denomina "Política educativa" como campo específico de estudios, muchos trabajos realizados podrían considerarse tributarios de una sociología política y en particular de los sistemas educativos.

En términos de Bernstein la sociología debe estudiar cuestiones vinculadas al orden social y es allí donde él instala preguntas e indagaciones acerca de cómo la producción y reproducción de la cultura en un sentido amplio participan de tales procesos. El estudio de los sistemas educativos y en particular sobre políticas educativas, adquiere relevancia en tanto permita comprender la configuración del orden social, su cambio y los efectos que se producen a nivel de la conciencia de los grupos e individuos.

En el contexto general de su producción, que se extiende desde finales de la década del 50 hasta su fallecimiento en el 2000, puede hacerse una periodización de su trabajo en tres grandes momentos: uno primero donde elabora estudios sobre los códigos sociolingüísticos caracterizado por el estudio de las modalidades de habla en la familia y la escuela que derivaron en trabajos sobre formas de control familiar y su relación con el control en el espacio escolar. Un segundo momento – el más difundido en habla hispana – de la teoría de los códigos pedagógicos que podemos ubicar entre la publicación del primer tomo de *Class, Codes and Control* (1971), hasta la publicación en 1981 del artículo *Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model* (Bernstein 1981), que cierra éste período y abre el siguiente; a partir de allí podemos denominar al tercer y último período como el de la "teoría del discurso pedagógico", o del desarrollo de una "sociología de la transmisión" (Bernstein 2001b). En relación con la temática de este libro, podemos decir que el estudio de las políticas educativas adquiere una forma más definida en este tercer período. Dado que en los dos

períodos anteriores el foco estuvo puesto en relaciones sociales centralmente a nivel microsociales, de orden más bien local, con un denodado esfuerzo por conectar con procesos macro históricos sociales.¹ En este trabajo nos concentraremos en la producción correspondiente a la teoría del discurso pedagógico, ya que es en este período que localizamos la mayor producción en términos de investigación y de teoría acerca de los sistemas educativos como tales y de las políticas educativas.

Este capítulo comienza elaborando cómo la teoría bernsteiniana formula las preguntas que orientan su trabajo y expone cómo se configuró el programa de investigación a partir de criterios de producción de conocimiento sociológico. Luego se hace una presentación de los aspectos centrales de la teoría del discurso pedagógico, especialmente en relación con el estudio de las regulaciones estatales. En tercer lugar, se expone cómo se han configurado metodológicamente los estudios sobre recontextualización. Finalmente se hacen algunos comentarios prospectivos acerca del programa de investigación bernsteiniano.

La configuración del programa de investigación bernsteiniano y los criterios generales de su epistemología

Bernstein parte del supuesto – combinando de manera distintiva perspectivas durkheimianas y neo-marxianas – de que en toda sociedad hay una distribución desigual del conocimiento y un control sobre los recursos que permiten la producción de nuevo conocimiento. El autor formula la necesidad de estudiar

1. Según su propia evaluación (Bernstein 1981, 1994, 1998) las primeras formulaciones de la teoría de los códigos pedagógicos no fueron satisfactorias en la vinculación entre procesos macro y micro.

estos controles en el marco general de las formas de control social. De aquí que el problema que define el autor es cómo se produce, se distribuye y se adquiere conocimiento en una sociedad determinada, en tanto una manera de comprender dos procesos: la forma del orden social y el control que se despliega en su manutención, a la vez que pretende entender cómo la producción y reproducción cultural (conocimiento en sentido amplio) participan en la producción, reproducción y cambio del orden social.

El hecho mismo de que haya control sobre el conocimiento es lo que hace necesario su estudio, puesto que indica su relevancia para el orden social, se sostiene que en las sociedades contemporáneas este proceso adquiere mayores dimensiones dado el aumento de la complejidad de dicho control. Esta ampliación e intensificación puede identificarse en la diversificación y complejización de la división del trabajo en nuevas agencias y agentes encargados de regular la producción y distribución de un conocimiento cada vez más diferenciado y especializado (Bernstein 1994).

La ya clásica proposición realizada por Basil Bernstein, en el primer tomo de la serie *Clases, Código y Control*, define un programa de investigación que se ha extendido hasta el día de hoy en múltiples estudios, y que durante más de cuarenta años tuvo a Basil Bernstein como mentor:

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest. (Bernstein 1973, p. 227)

En la cita de arriba Bernstein postula la necesidad de estudiar la conexión que encuentra entre conocimiento, relaciones de poder y principios de control social, en la formulación subraya su relevancia sociológica. Así, a la vez, hace explícitos los criterios con los cuales construye su objeto de estudio.

En uno de sus últimos artículos (Bernstein 2001a), sintetiza su programa de trabajo de la siguiente manera, la cual vuelve a darnos pistas de cómo entiende el objeto que debe ser estudiado:

I have maintained that the crucial social relation through which cultural reproduction and production takes place is a pedagogic relation. As a consequence I have tried to develop an analysis of the nature of pedagogic discourse, its social basis, modalities of pedagogic practice and acquisition, and relate these to the distribution of power and principle of control processes which speak through and constrain these processes and discourses. Thus I saw education as others, as a crucial instrument of symbolic control through which horizontal solidarities of nationalism and identity were constructed, and vertical cleavages of class were reproduced. (Bernstein 2001a, p. 22)

A los efectos de comprender esta afirmación en el contexto de sus aportes para el estudio de las políticas educativas, se deben considerar dos planos interrelacionados (y que necesariamente requieren de ser estudiados en esa interconexión): uno, el de las características del discurso pedagógico y las modalidades de prácticas pedagógicas y, dos, el de las relaciones de poder y control que los regulan.

El foco está puesto en que el proceso de producción y reproducción cultural se realiza en prácticas pedagógicas entendidas como relaciones sociales, a la vez que las define

y construye como contextos comunicativos (en términos de relaciones y prácticas). Bernstein sostiene que para comprender los procesos de producción y reproducción cultural es necesario describir y explicar tales relaciones sociales. Ahora bien, esas relaciones sociales, que son las prácticas pedagógicas, no se dan en el vacío, sino que son reguladas por procesos complejos que atraviesan verticalmente los niveles macro y micro, que, al mismo tiempo, se configuran horizontalmente en las modalidades prácticas, concretas, que asumen las relaciones de individuos y grupos en las cuales se produce y reproduce cultura.

Desde esta perspectiva para Bernstein se requiere la producción de una teoría que permita comprender los procesos por los cuales se produce el conocimiento, y allí entender las formas de control sobre esa producción, así como los modos en los cuales una sociedad construye jerarquías entre diversas formas de conocimiento. Dichos procesos se enlazan con el orden social, no porque dichas jerarquías sean reflejo del orden social, sino que el orden social regula dichas jerarquías a la vez que las posiciones y las relaciones de los grupos sociales entre sí y con el conocimiento participan en la configuración del orden social. Por otra parte, la teoría debe ser capaz de describir y explicar cómo se realiza, de modo concreto, la distribución desigual del conocimiento, y cuáles son los procesos por los cuales dicha distribución, en prácticas concretas, está regulada por procesos macro sociales que se imbrican en procesos microsociales. El desarrollo de las bases conceptuales que dan respuesta a estos requerimientos se encuentran en la Teoría del Discurso Pedagógico (Bernstein 1981, 1994, 1998, 2000, 2001b; Bernstein y Díaz 1985).

Es necesario señalar que la construcción del objeto de estudio y el programa de investigación tal como se lo ha

presentado, tienen consecuencias de orden metodológico que es necesario conocer para comprender la posición epistemológica.

Bernstein sostiene la necesidad de que los estudios sobre la producción y reproducción cultural para el desarrollo de una teoría (no me queda muy claro el empleo de las categorías) deben fundarse en trabajos de orden empírico. Esto supone que la investigación debe ser capaz de hacer visibles las relaciones sociales en las cuales dichos procesos se realizan, a la vez que debe ser capaz de reconstruir los modos de regulación de las prácticas; una vez más conectando de manera clara, precisa y explícita las relaciones macro sociales históricas de largo plazo, con las prácticas locales de nivel micro social de corto y mediano plazo. La teoría debe ser capaz de vincularse con el "mundo empírico" de tal modo que produzca traducciones controladas, explícitas y rigurosas, que alimenten la teoría para su comprensión así como para modificar la teoría cuando ese "mundo empírico" desafíe a la teoría. Los conceptos deben ser capaces de expresar modos concretos de la práctica, de manera de poder describirlos de la forma más delicada posible, a la vez que deben permitir establecer relaciones explicativas que no distorsionen o fuercen al plano empírico.

A modo de cierre de este apartado sobre cómo Bernstein ha construido su programa de trabajo colocamos a continuación una cita donde define un conjunto de criterios que toda teoría sociológica debería satisfacer. Para el autor estos criterios "proporcionan las reglas del enfoque y muestran los supuestos subyacentes a la metodología" (1998, p. 119). Estos criterios nos permitirán luego avanzar en el desarrollo de la teoría, sus fuentes y su despliegue en investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva. Los criterios son:

1. La transición entre los distintos niveles de la teoría debe hacerse mediante el uso de los conceptos que, en

cada nivel, describen las relaciones clave de la teoría cuando se realizan en cada nivel. Los conceptos deben ser capaces de mantener unidas y especificar tanto las relaciones interactivas como las estructurales. Es decir, las macrorrestricciones deben ser hechas visibles sirviéndose del lenguaje conceptual, con su capacidad para configurar interacciones. Al mismo tiempo, el *potencial* de interacción para configurar macrorrestricciones debe ser susceptible de descripción. Los conceptos deben ser susceptibles de distinguir entre la variación existente en las instancias y los campos de los análisis empíricos y el cambio de los mismos. Más aún, los conceptos han de poder mostrar cómo se producen esa variación y ese cambio.

2. La teoría debe proporcionar una descripción explícita y carente de ambigüedad de los objetos de su análisis. La teoría no sólo especificará sus objetos en el nivel teórico, sino que proporcionará las reglas de su reconocimiento, descripción y modalidades de realización a nivel empírico (o sea, las diferentes formas que pueda adoptar el mismo objeto).
3. La teoría no sólo debe especificar con claridad los contextos cruciales para su estudio y cambio, sino también los procedimientos para describir esos contextos y su interpretación. En otras palabras, la teoría debe mostrar qué hay que investigar, cómo hay que hacerlo y cómo se investigan y describen los datos. Es importante además añadir aquí que las descripciones o, mejor, las reglas que generen las descripciones deben ser capaces de dar cuenta de todas las manifestaciones empíricas a las que dé lugar el contexto. Esto es fundamental para evitar la circularidad del discurso, en cuyo caso, la teoría construye en el nivel de la descripción sólo lo que está presente dentro de sus propios límites. Por tanto, los principios de descripción, aunque derivados de la teoría, deben interactuar con las manifestaciones contextuales empíricas de tal manera que recojan y traduzcan la manifestación íntegra. En consecuencia, los principios de descripción son los

principios clave para establecer una relación dinámica entre los niveles teórico y empírico. Estos principios deben preservar la integridad de las manifestaciones contextuales, conservando así sus actividades, relaciones y voces originales, y, al mismo tiempo, mostrar la naturaleza de su relación con la teoría y sus modelos. Por tanto, una teoría será tan buena como buenos sean los principios de descripción a los que da lugar. Teóricamente, los principios deben tener el *potencial* de agotar las posibilidades de las manifestaciones contextuales, lo que significa que no sólo han de tener el potencial de describir las regularidades que se adscriban a las manifestaciones, sino de poner también de manifiesto sus diversidades.

4. El problema básico de la teoría consiste en explicar el proceso mediante el cual una distribución dada de poder y de principios de control se traducen en principios especializados de comunicación que se distribuyen de forma diferencial y, a menudo, desigualmente a los grupos y clases sociales; y también en explicar cómo esa distribución diferencial o desigual de formas de comunicación configura, en principio (aunque no necesariamente de forma definitiva) la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos o clases, de tal manera que transmitan tanto la oposición como el cambio. El problema fundamental es la traducción del poder y el control a unos principios de comunicación que se conviertan (mejor o peor) en sus portadores o transmisores.
5. Se requieren reglas explícitas para:
 - a) redactar los principios de comunicación, su construcción social y sus bases institucionales;
 - b) sus modalidades de transmisión y adquisición en tanto que discurso pedagógico y sus bases institucionales;
 - c) identificar las *diversas* realizaciones de los miembros de los grupos o clases y de las instancias en tanto que manifestaciones culturales de una conciencia especializada. (Bernstein 1998, pp. 119-120, énfasis original)

En la teoría de Bernstein (1981), la educación es considerada como fundamental en los procesos de regulación de clase (posiciones y relaciones) del modo de producción, y crucial en la regulación de clase de los modos de control social. Así, es necesario comprender cómo se despliegan formas de control simbólico en el contexto del modo de producción capitalista y en la forma del orden social contemporáneo.

[...] el control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. (Bernstein 1998, p. 139)

Para Bernstein el sujeto es socialmente constituido en los significados, y éstos son ordenamientos culturales específicos producidos en distribuciones diferenciales. Los significados (podemos considerarlos cultura en sentido amplio) crean y reproducen relaciones desiguales. Para Bernstein aquello que produce y mantiene las relaciones de clase y poder, además de las relaciones de producción materiales, son los significados, lo simbólico (Bernstein 1998; Díaz 2001). Siguiendo a Díaz (2001), los significados no sólo operan en el proceso de comunicación sino que producen sujetos y posiciones en las relaciones de clase y poder.

Para comprender las funciones y efectos de la producción, distribución y adquisición de los significados en la producción, mantenimiento y cambio de las relaciones sociales, así como en

la producción de sujetos y posiciones, es que Bernstein postula la necesidad de estudiar lo que denomina el "transmisor" de los significados. Entiende a la educación como un dispositivo que transmite, y que se debe estudiar su estructura, sus formas y sus prácticas, no solamente el contenido de la transmisión.² Sostiene la necesidad de estudiar el medio que hace posible la transmisión, cuál es la estructura que hace posible que un contenido (ideológico) sea transportado (1998, p. 171). Si no se construye el problema de este modo, pareciera que se supone que el medio que hace posible la transmisión fuera neutral. La estructura del transmisor, como dispositivo, y de la transmisión como discurso y prácticas, dan forma al contenido transmitido en el contexto de relaciones de poder y control entre grupos y clases que participan en la distribución de posiciones y formas de conciencia. Bernstein sostiene que "Poseemos estudios de los mensajes pedagógicos y de su base institucional e ideológica, pero no tenemos tantos que se ocupen de la *gramática social*, sin la cual no es posible ningún mensaje" (Bernstein 1998, p. 56, énfasis original). Así formula la pregunta que considera relevante "¿hay algunos principios generales subyacentes a la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica, con independencia que el conocimiento sea intelectual, práctico, expresivo, oficial o local?". (Bernstein 1998, p. 56). Pretende responder esta pregunta con sus conceptos de dispositivo pedagógico y discurso pedagógico.

Para Bernstein el dispositivo pedagógico es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura (1994, p. 185)

2. Bernstein (1973, 1994, 1998, 2001a), ha realizado una extensa crítica a los modos en que el reproductivismo marxista, norteamericano, inglés y francés han comprendido y estudiado el problema de la reproducción cultural. Ver especialmente Bernstein (1994, pp. 175-182).

El dispositivo pedagógico tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible. (Bernstein 1994, p. 184)

[...]

[...] (el dispositivo pedagógico) hace posible, y de este modo, actúa de manera selectiva sobre el potencial significativo. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realizando sus realizaciones. (Bernstein 1994, pp. 184-185)

Es desde aquí que Bernstein sintetiza su trabajo sobre estos procesos:

I have tried to develop an analysis of the nature of pedagogic discourse, its social basis, modalities of pedagogic practice and acquisition, and relate these to the distribution of power and principles of control processes which speak through and constrain these processes and discourses. (Bernstein 2001a, p. 22)

Para proseguir debemos definir el concepto de Discurso Pedagógico:

[...] el discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva. (Bernstein 1994, p. 188)

[...] definiré al *discurso pedagógico* como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye: por un parte, reglas que crean destrezas de uno u otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas y, por

otra, reglas que crean un orden social. (Bernstein 1998, p. 62, énfasis original)

[...] el *discurso pedagógico* es un principio recontextualizador. El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. (Bernstein 1998, p. 62, énfasis original)

Al definir que el discurso pedagógico es construido y constituido por un principio de recontextualización se entiende que el discurso pedagógico es un discurso sin discurso (o texto específico) sino que es, en sí mismo, un principio de recontextualización (dislocación y recolocación) creando un nuevo contexto que es el contexto pedagógico con sus reglas de orden, relación e identidad. Este contexto pedagógico entendido como el conjunto complejo de relaciones sociales que producen sentido, que otorgan sentido, al texto de la comunicación pedagógica

Para la comprensión de la constitución y realización del Discurso Pedagógico es necesario referir a la distinción que realiza Bernstein (1981), de tres contextos interdependientes de discurso educacional, práctica y organización: contexto primario de producción, contexto secundario de reproducción y contexto de recontextualización. Brevemente, el primero es el contexto en el cual las "nuevas" ideas son selectivamente creadas, modificadas o cambiadas, crea el campo intelectual del sistema educativo. El contexto secundario de reproducción es aquel compuesto de varios niveles, agencias, posiciones y prácticas, y refiere a la producción selectiva del discurso educacional. Finalmente el contexto de recontextualización refiere a la estructuración de campos o sub-campos donde se regula la circulación de textos entre el contexto primario y el

secundario. El nombre que Bernstein da al campo estructurado por este último contexto es el de Campo de Recontextualización que, a su vez, está constituido por otros dos campos: el de Recontextualización Oficial (agencias y agentes del Estado) y el Recontextualización Pedagógico (Departamentos de Educación de instituciones de nivel superior, revistas científicas, editoriales etc.). En estos campos se crean principios y se disputa por el dominio de Discursos Pedagógicos.

Retomando lo planteado más arriba acerca de la conformación del objeto de estudio en términos de control simbólico, los procesos y contextos a los que se hace referencia en el párrafo anterior, Bernstein delimita su territorio de trabajo en lo que denomina el "campo de control simbólico".

Con 'campo de control simbólico' aludo a un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. (Bernstein 1998, p. 139)

En el campo de control simbólico se despliega una disputa permanente por dominar los principios del discurso pedagógico que se configura como legítimo, como válido. Es decir, aquellos principios que van a regular la producción de un contexto de transmisión válido (organizacional e institucional), los principios que darán legitimidad a ciertas formas de conocimiento recontextualizado, mientras otras quedarán en posiciones subalternas, los principios que regulen las prácticas en términos de las relaciones pedagógicas, las teorías didácticas que orientarán la legitimidad de las formas de transmisión, hasta el tipo de relaciones con otros espacios como el campo de producción económica. Estos principios (de recontextualización

de discursos) crean campos recontextualizadores, en los cuales operan agentes y agencias con funciones recontextualizadoras, que despliegan ideologías.³

El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre el campo *recontextualizador oficial* (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el *campo recontextualizador pedagógico* (CRP). Este último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero, si sólo existe el CRO, no habrá autonomía. (Bernstein 2000, p. 33, énfasis original)

En este proceso complejo el Estado tiene una posición privilegiada, puesto que dispone de un conjunto variado de medios de regulación de las prácticas de transmisión. A la vez, cabe destacar que el Estado, para Bernstein, no es una unidad homogénea, por ello lo refiere en términos de campo (Campo de Recontextualización Oficial), en tanto dentro de él diversos agentes y agencias pugnan por la dominación sobre los principios del discurso pedagógico que será considerado oficial. Bernstein define el Discurso Pedagógico Oficial sintéticamente del siguiente modo:

3. "[...] la ideología es inherente a las *formas de relación* y las regula. La ideología no es un contenido en sí misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos" (Bernstein 1994, p. 26).

Reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización). El discurso pedagógico oficial es un discurso inmerso en otros, realización de las interrelaciones entre dos discursos especializados diferentes: el discurso instruccional y el regulativo. (Bernstein 1994, p. 198)

Para lograr mayor rigor y precisión en la definición del concepto, se puede tomar el detallado trabajo de Bernstein y Díaz (1985), en el cual elaboran el concepto de Discurso Pedagógico Oficial (DPO) como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado, como el efecto de tales prácticas políticas sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. De aquí se infiere que las prácticas políticas del Estado regulan los modos de ser, hacer y el funcionamiento de los discursos, prácticas y relaciones sociales. El discurso pedagógico oficial regula la organización de los sistemas educativos (la estructura dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización); la construcción de los sujetos pedagógicos participantes (educadores y educandos); las relaciones externas del sistema con otros campos de la vida social (el hogar, la economía); la distribución especializada del conocimiento en la forma de currículos para diferentes grupos sociales, en el DPO se legitiman (y deslegitiman) teorías de transmisión, adquisición y evaluación. Las formas que adquiere el DPO en legislación, documentos, prácticas de control, evaluaciones etc. variarán de sociedad en sociedad y según las formas que adopte el régimen político en cada caso.

De este modo se constituye en uno de los dispositivos a través de los cuales las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas. Tiene como función producir y dar legitimidad a las condiciones

institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico y el mantenimiento de las relaciones sistémicas de la educación (Bernstein y Díaz 1985). En este sentido el DPO debe ser entendido como una forma de ejercicio de poder que se encarna en formas de saber experto, en formas institucionales, en la configuración de los sujetos y de las relaciones sociales.⁴

El discurso pedagógico oficial procesa los "principios dominantes" de la sociedad en el campo de control simbólico. Bernstein entiende a los principios dominantes como expresiones de fracciones dominantes en el Estado o como expresiones de las tensiones entre fracciones del Estado. Estos principios "crean un terreno de desafíos conflictos y dilemas, pero en ningún momento especifican principios básicos de orden, relación e identidad." (Bernstein 1994, p. 201), lo que hace es fijar límites externos e internos. A su vez, están regulados por las relaciones de poder y los principios de control que definen "los medios, los contextos, la distribución, las posibilidades y las relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos" (*ibid*). En este sentido el DPO es producto de tensiones que participan en la recontextualización desde posiciones dominantes del campo económico y del de control simbólico.

El discurso pedagógico oficial, sin embargo, se constituye en un sitio de conflicto, puesto que los mismos principios que lo hacen dominante son fruto de relaciones de poder que lo pueden transformar. A la vez, el campo oficial está en permanente tensión con otros campos de recontextualización. Por un lado el pedagógico, que produce principios e intenta penetrar el discurso oficial desde universidades, fundaciones, y organizaciones de la sociedad civil. Pero, también, el DPO es a su vez procesado localmente en los contextos de reproducción

4. Aquí se puede ver con cierta claridad la influencia de Foucault en el trabajo de Bernstein, la cual ha reconocido en varios de sus textos (1994, 1998).

local (las organizaciones educativas concretas) en donde otros grupos pugnan por la regulación discursiva y de prácticas, como las comunidades locales, el profesorado y la misma forma que adquieren las relaciones en las prácticas a nivel de las organizaciones.

[...] lo que se reproduce en las escuelas puede someterse también a principios de recontextualización que surjan del contexto específico de una escuela determinada y de la eficacia del control exterior sobre la reproducción del discurso pedagógico oficial. Es más, lo que se reproduce puede verse afectado por las relaciones de poder del campo recontextualizador entre la escuela y el contexto cultural primario del adquirente (familia / comunidad / relaciones entre iguales). La escuela puede incluir en su práctica recontextualizada discursos procedentes de la familia / comunidad / relaciones entre iguales del adquirente a efectos de control social, con el fin de hacer más eficaz su propio discurso regulativo. (Bernstein 1994, p. 204)

En el desarrollo del modelo, Bernstein y Díaz (1985), avanzan en definiciones fundamentales para la comprensión de los procesos de producción y reproducción del discurso pedagógico en una relación recursiva entre discurso y contexto de reproducción. Establecen que es factible entender que la estructura organizativa del contexto de reproducción "está determinada" por los principios y reglas del Discurso Pedagógico de modo que cambios en éstos pueden generar modificaciones en la estructura organizativa y en las prácticas del contexto de reproducción. A su vez, y por ello recursivamente, cambios en la estructura organizativa y en las relaciones sociales del contexto de reproducción pueden transformar los principios y presupuestos del Discurso Pedagógico (Bernstein y Díaz 1985).⁵

5. Para un desarrollo más extenso sobre regulaciones recontextualizaciones organizacionales locales ver Graulzer (2009).

Desde aquellos que adoptan una perspectiva bernsteiniana estudiar las políticas educativas es investigar sobre los procesos de recontextualización y sobre la configuración del discurso pedagógico en general y el oficial en particular.

Siguiendo a Bernstein (1998), los estudios contemporáneos deberían preocuparse por los modos de constitución del conocimiento oficial, en tanto aquel conocimiento educativo que construye el Estado y que distribuye en el sistema educativo. Bernstein identifica como un hecho sobresaliente que en la mayoría de las sociedades contemporáneas se llevan a cabo reformas curriculares y de la estructura de los sistemas educativos. Estas reformas deben ser comprendidas como modificaciones de las modalidades de control simbólico y una complejización del campo de control simbólico. A su vez estas reformas, Bernstein las entiende como una lucha entre grupos para imponer sus propios principios discursivos como norma y práctica del Estado. Los recursos materiales y simbólicos del Estado se constituyen en un objeto preciado de disputa en el complejo proceso de control social. En este sentido, las reformas educativas y las tensiones en torno al discurso pedagógico oficial, siguiendo el marco teórico antes planteado, tienen efectos en la constitución de identidades pedagógicas, en la conformación de la conciencia de los grupos y los sujetos. De aquí que los estudios sobre recontextualización y sobre los discursos pedagógicos oficiales, permitirían comprender transformaciones en los modos de control simbólico y, luego, en los procesos de producción de sujetos.

La comprensión de esta perspectiva requiere hacer algunas referencias de orden metodológico. Tanto Bernstein

como aquellos que adoptan su teoría participan de una especial preocupación metodológica, y ésta se debe tanto a la estructura de la teoría cuanto al modo de producción de la misma que supone una bastante bien delimitada aproximación metodológica y epistemológica. Todo el trabajo expuesto en los libros de Bernstein tiene sus fuentes en trabajos empíricos. Bernstein mismo en varias oportunidades (1973, 1994, 1998, 2001a) refiere a la dificultad de exposición del material de investigación y sus estrategias metodológicas en el formato de libros, dadas las políticas editoriales empresarias. La mayor parte del trabajo metodológico se encuentra expuesto en informes de investigación y en tesis de doctorado dirigidas por él mismo (más adelante se hace referencia a algunos de estos trabajos).

Las metodologías utilizadas en los estudios bajo esta perspectiva teórica se construyen en una compleja relación entre la teoría, las técnicas de recolección de información, los procedimientos de análisis y el mundo empírico que pretende estudiar. En primer lugar se debe decir que la teoría de Bernstein es concebida como un "dispositivo conceptual" que debe ser capaz de producir modelos, éstos deberían ser capaces de generar modalidades, específicamente de control simbólico, en tanto principios y operaciones que tengan relaciones demostrables con los campos de la práctica del mundo social (Bernstein 1998, 2001a; Moore 2001). Bernstein (1998), distingue dos tipos de lenguaje en las relaciones teoría e investigación. Uno es el lenguaje de la teoría en sí misma – el que denomina lenguaje interno – y otro lenguaje que permite describir aquellas cosas que son externas a la teoría, propias del mundo a ser investigado – el lenguaje de descripción externo. Debe ser posible realizar "lecturas" de un lenguaje en los términos del otro, se debe poder identificar con claridad qué del mundo a estudiar se corresponde con los conceptos y operaciones de la teoría y viceversa. Esto hace

que la teoría sea altamente exigente en términos metodológicos, requiere que el lenguaje de la teoría pueda describir aquello que está fuera de la misma, a la vez que permita reconocer lo que la teoría no está todavía en condiciones de conceptualizar y debe ser elaborado para poder avanzar en la descripción de un fenómeno determinado.

La metodología debe ser capaz de hacer visible lo que no lo es, mediante la conceptualización de descripciones de procesos de construcción de relaciones sociales. Esto es debe hacer visible, en términos conceptuales, lo que muchas veces no lo es, ni para quien investiga ni para aquellos que participan de las relaciones sociales. La metodología debe poseer procedimientos que, sin ambigüedad, permitan reconocer e identificar lo que se está estudiando como relevante, a la vez que debe poder producir traducciones entre el mundo empírico y el lenguaje teórico que no distorsionen aquello que se estudie, y que permitan la transformación de la teoría para capturar lo que en el mundo empírico se establece en términos de relaciones significativas. Los principios de las descripciones de aquello que es externo al modelo teórico deben ser capaces de trascender dicho modelo para que éste pueda ser modificado.

En respuesta a algunas críticas realizadas a la teoría, Bernstein (1998), describe el tipo de modelos que utiliza:

Se dice con frecuencia que la teoría opera produciendo dicotomías opuestas en las que cada lado aparece como un tipo ideal: elaborado y restringido, posicional y personal, estratificado y diferenciado, abierto y cerrado, visible e invisible, de colección o en serie e integrado. Estoy de acuerdo en que son formas (modelos) opuestas, pero no en que sean tipos ideales. Clásicamente el tipo ideal se construye ensamblando en un modelo una serie de características abstraídas de un fenómeno de tal manera que proporcione un

medio para identificar la presencia o ausencia del fenómeno y para analizar las 'actuaciones' del fenómeno a partir de un análisis de la interrelación de sus características. Los tipos ideales construidos de este modo no pueden *generar* otra cosa que ellos mismos. No están contruidos por un principio que genere conjunto de relaciones de la que una forma sólo sea *una de las formas* que el principio puede regular. (Bernstein 1998, p. 153, énfasis original)

En los trabajos sobre recontextualización la metodología debe ser capaz de permitir la identificación de agentes y agencias participantes en los procesos de recontextualización, debe poder describir los modos concretos por los cuales dichos agentes y agencias construyen principios discursivos, debe permitir describir relaciones sociales concretas las cuales se puedan traducir en términos de relaciones de poder y control, así como describir y permitir explicar cuáles son los principios discursivos dominantes y cuáles los dominados y debe ser capaz de reconstruir los procesos de configuración de identidades de los sujetos y los grupos, en términos de prácticas sociales.

Estos "requerimientos" suponen la utilización de estrategias metodológicas que, básicamente, permitan describir relaciones sociales y en particular hacerlo en tanto esas relaciones se realizan en prácticas comunicativas. Por lo cual, el desafío está en producir visibilizaciones del "texto"⁶ que se

6. El concepto de "texto" es utilizado por Bernstein en combinación con diversos elementos, sin embargo centralmente refiere al conjunto (que posee un cierto orden) de significados que son objeto de transmisión y adquisición. En este sentido cuando elabora el concepto de "texto privilegiante" define texto del siguiente modo: "tanto en sentido literal como en sentido amplio. Puede referirse al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, pero también a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial (Bernstein 1994, p. 178). También podemos considerar su definición de "texto pedagógico": "Es el

comunica y de las reglas que hacen posible esa comunicación, de las gramáticas⁷ que producen unos contextos comunicativos específicos.

A modo de referencias generales listaremos algunos trabajos realizados en el contexto de la teoría: Díaz (1984) realiza un estudio sobre la política educativa, el currículum y las reformas del nivel primario en Colombia. Cox (1986), hace un análisis de las políticas educativas y de los programas de gobierno de la democracia cristiana y del gobierno de unidad popular en Chile. Un conjunto de trabajos sobre las políticas de la nueva derecha se puede encontrar en el mismo Bernstein (1994, 1998); en Whitty (1991, 1997); Whitty y otros (1994); Beck (2006); Sadovnik (2006). Sobre la incorporación del modelo de competencias y las transformaciones de los sistemas educativos en relación con el campo económico se puede mencionar los trabajos Hickox (1995a, 1995b); Jones y Moore (1997); Graizer (2008); Graizer y Navas (2011). Estudios sobre la incorporación de informática y las nuevas tecnologías como política educativa (Singh 1993; Tyler 2001). El extenso y detallado trabajo del grupo liderado por Ana Morais e Isabel Neves sobre las reformas educativas post-dictatoriales en Portugal (Morais 1989; Morais y Neves 2001). También sobre la temática de reformas educativas, en el caso argentino sobre la implementación del Tercer Ciclo de

texto producido/ reproducido y evaluado en, o a través de, y siempre para las relaciones sociales de transmisión/adquisición. Un texto es una realización característica de un discurso pedagógico y constituye una selección, integración y contextualización específicas de 'pedagogemas'" (Bernstein 1994, p. 199).

7. Bernstein usa el concepto de gramática como los principios subyacentes que otorgan orden a una forma discursiva, también lo utiliza en el sentido de un conjunto de reglas que permiten la producción de ciertos significados (Bernstein 1994, 1998).

EGB en la Provincia de Buenos Aires encontramos a Gómez y otros (2007), y de Marinis y Graizer (2004).

*Comentarios finales: prospectiva
de los estudios de recontextualización*

El principal potencial de esta perspectiva de estudios es la capacidad descriptiva y explicativa que posee poniendo en vinculación procesos macro y micro sociales. Provee al investigador de un conjunto de herramientas tanto de orden teórico cuanto metodológicas para desarrollar trabajos empíricos. Al mismo tiempo es una perspectiva que podemos llamar generativa de teoría, en tanto el proceso de indagación lleva al investigador necesariamente a producir conocimiento. Cada paso, desde el diseño de instrumentos para el relevamiento de información, el proceso de descripción de los datos obtenidos, hasta la formulación de modelos explicativos, estimula la "imaginación sociológica", motiva la producción de categorías y relaciones a partir del lenguaje propuesto por la teoría. A pesar que se ha sostenido en muchas ocasiones el carácter cerrado y abstracto de la teoría, el llevar a cabo investigaciones desde esta perspectiva demanda al investigador la producción de nuevo conocimiento, ya que en cada momento se requiere evaluar la validez descriptiva y explicativa de la teoría.

El contexto actual latinoamericano y mundial, en el cual se están produciendo transformaciones a todo nivel de la organización de la vida social y, particularmente, un tiempo en el cual transcurren procesos constantes de modificaciones de los sistemas educativos, modificaciones en las relaciones de los grupos sociales entre sí y con el conocimiento y las culturas,

parece ofrecer un espacio de privilegiado para el estudio de las permanencias y variaciones en las formas del control simbólico. La incorporación de nuevos sectores sociales a los sistemas escolares, la extensión de la obligatoriedad escolar en el continente, el aumento y diversificación de los sistemas universitarios, la denominada crisis de los formatos tradicionales de la escuela, las regulaciones transnacionales de los sistemas educativos, la aparición en escena de nuevas organizaciones productoras de conocimiento, modificaciones en las modalidades de control de las prácticas docentes y organizacionales, entre otros procesos, invitan a desarrollar estudios desde esta perspectiva teórica.

Referencias

- BECK, J. (2006). "'Directed time': identity and time in New Right and New Labour policy discourse", in: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J. y DANIELS, H. *Knowledge, Power and Education. Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1971). "On the classification and framing of educational knowledge", in: YOUNG, M. (eds.) *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- _____. (1973). *Class, Codes and Control*, vol. I. London: Paladin.
- _____. (1981). "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model." *Language and society*, 10, pp. 327-363.
- _____. (2001a). "Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents." *International*

- Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º 1, pp. 21-33.
- _____. (2001b). "From Pedagogies to Knowledge", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico." *Revista Colombiana de Educación*, n.º 15, pp. 107-154.
- COX DONOSO, C. (1986). *Continuity conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian democratic and popular unity governments*. London: CORE, University of London.
- DE MARINIS, P. y GRAIZER, O. (2004). *Tecnologías de gobierno de la educación y recontextualizaciones locales (un ensayo de sociología de la transformación educativa)*. Ponencia en Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA) 2004, Buenos Aires, Argentina, 25 al 28 de agosto de 2004.
- DÍAZ, M. (1984). *A model of pedagogic discourse with special application to Columbian primary level*. London: CORE, University of London.
- _____. (2001). "Subject, Power, and Pedagogic Discourse", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- GÓMEZ, M.; DE MARINIS, P.; GRAIZER, O. L.; TOMMASI, C. y MEDINA, C. (2007). *La invención del 3º ciclo de EGB. Análisis de una estrategia de extensión de la educación básica obligatoria*. Buenos Aires: EUS.
- GRAIZER, O. (2008). "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización." *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 2, n.º 2, 4ª época, pp. 47-62. UNLP.
- _____. (2009). *Organizational Regulations of Transmission. A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires*. Valencia: Universitat de València.
- GRAIZER, O. y NAVAS, A. (2011). "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar." *Revista de Educación*, España, Monográfico "Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas", n.º 356, pp. 133-158.
- HICKOX, M. (1995a). "The English middle-class debate." *British Journal of Sociology*, vol. 46, n.º 2, pp. 311-324.
- _____. (1995b). "Situating Vocationalism." *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n.º 2, pp. 153-163.
- JONES, L. y MOORE, R. (1997). "Appropriating Competence: the competency movement, the New Right and the 'culture change' project." Cambridge. (Mimeo)
- MOORE, R. (2001). "Basil Bernstein: theory, models and the question of method." *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º 1, pp. 13-16.
- MORAIS, A. y NEVES, I. (2001). "Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- MORAIS, A. (1989). *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SADOVNIK, A. (2006). "Toward a sociology of educational change: an application of Bernstein to the US 'No child Left Behind Act'", in: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J. y DANIELS, H. *Knowledge, Power and Education. Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- SINGH, P. (1993). "Instructional discourse: a case study of the social construction of technical competence in the primary classroom." *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 14, n.º 1, pp. 39-58.
- TYLER, W. (2001). "Crosswired: Hipertext, Critical theory, and Pedagogic Discourse", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- WHITTY, G. (1991). "The new right and the national curriculum", in: MOORE, R. y OZGA, J. (eds.) *Curriculum policy*. Oxford: Pergamon/Open University.
- _____. (1997). "Marketization, the State, and the reformation of the teaching profession", in: HALSEY, A.; LAUDER, H.; BROWN, P. y STUART WELLS, A. (eds.) *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- WHITTY, G.; ROWE, G. y AGGLETON, P. (1994). "Subjects and themes in the secondary-school curriculum." *Research Papers in Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 159-180.

capítulo 7

TORRES PROFESOR, TORRES CONSEJERO, TORRES PEDAGOGO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE CARLOS ALBERTO TORRES

Lauren Ila Misiaszek

Introducción

Mi intención en este espacio no era hablar de sus publicaciones, sino de otro Carlos, del Carlos maestro, del Carlos supervisor, del Carlos colega y del Carlos amigo. (Shugurensky 2008, p. 30)

En la obra *Sociología Política de la Educación en Perspectiva Internacional y Comparada: Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*, Shugurensky (2008), en el prólogo, se enfoca en una reflexión personal sobre las conexiones entre su propia trayectoria profesional y la de Carlos Alberto Torres, uno de los más conocidos expertos de la sociología política de la

educación en el mundo. Este relato inicial sirve como contexto para los capítulos que le siguen en ese libro. Sin embargo, además de este prólogo, no existen otras reflexiones sobre Torres *el pedagogo*. Esto se debe a que a menudo este tipo de reflexiones han sido menos valoradas que aquellas hechas sobre Torres en su rol de investigador. Obviamente son “dos caras de la misma moneda,” porque Torres, conectado profundamente con su rol de investigador, no hace otra cosa más que sistematizar las ideas que provienen de su trabajo como pedagogo. Sin embargo, es un tanto particular que el lector tenga la oportunidad de abrir esta ventana a las reflexiones de Torres y sus ex-estudiantes sobre los componentes epistemológicos de su producción en tanto visión, pasión, posicionalidad y comunidad.

A lo largo de toda su trayectoria profesional, como un sociólogo político de la educación, Torres se enfoca en “las relaciones entre educación, poder y el estado” (Torres 2009, p. 3), definiendo la sociología política de la educación del siguiente modo:

Aunque una sociología política de la educación tiene conexiones íntimas con una sociología de la educación en el sentido convencional (con cuestiones de equidad, eficiencia, igualdad, movilidad etc.), el enfoque de una sociología política de la educación es un énfasis en cuestiones de poder, influencia y autoridad y su meta es explicar el proceso de la toma de decisiones y de planificación educativa a varios niveles. (Torres 2009, p. 2)

En este capítulo, sostengo que la epistemología en términos de Tello (2012) detrás del trabajo en el aula de Torres crea una perspectiva distinta sobre esta sociología política de la educación, debido al enfoque en y la aplicación de los elementos de *visión, pasión, posicionalidad y comunidad*.

Este análisis proviene de más de seis años de examinar estos elementos de la docencia de Torres como su estudiante, profesora asistente (“*teaching fellow*”) y de indagar las obras que han sido escritos sobre su trayectoria profesional.

No pretendo explorar aquí la historia de la trayectoria profesional de Torres ni todos los temas conceptuales que él desarrolla. Simplemente, trato de brindar una reflexión sobre Torres como pedagogo, siempre en el espíritu que Beltrán nota cuando también escribe sobre Torres:

Ahora bien, el homenaje que contiene estas páginas no hace concesiones, como suele ser costumbre, a ejercicios gratuitamente laudatorios. Se trata, más bien, de una celebración entendida como vindicación, como una nueva ocasión para proseguir la marcha en el terreno de la lucha social. Celebración, pues, como compromiso, como exigencia revolucionaria, por usar la expresión de Castoriadis. (Beltrán 2006, p. 8)

Espero que esta reflexión genere reflexiones sobre los elementos aplicados de docencia de la sociología política de la educación, inspiradas por el trabajo que Torres hace en el campo desde hace treinta años.

Visión

En cuanto al concepto de *visión*, Torres seculariza el versículo bíblico de Proverbios 29:18: “Donde no exista visión, el pueblo perecerá” en su libro *Democracia, Educación y Multiculturalismo*:

Sin una teoría y práctica técnicamente competentes, éticamente sanas, espiritualmente atractivas, y políticamente factibles de

la ciudadanía democrática multicultural, el pueblo perecerá: donde no hay visión, el pueblo perecerá. (Torres 2001, p. 324)

Él aplica esta frase en diversos contextos y con los temas que él aborda les recuerda a los participantes de sus charlas, a su colegas y a sus estudiantes considerar “lo macro” en cualquier contexto micro, sea esto un estudio de caso, una tesis, o un proyecto comunitario. Así, la perspectiva epistemológica (véase Tello, Cap. I de esta obra) de la sociología política de la educación de Carlos Torres se arraiga en *la epistemología de la curiosidad* de Paulo Freire. Torres enfatiza que “una de las enseñanzas más duraderas de Freire es que nos invitó a practicar una epistemología de la curiosidad... que respete el conocimiento y la cultura popular.” (Torres 2005, p. 5). Freire nos explica que para poder pensar críticamente en cualquier de las situaciones (este estudio de caso, tesis, proyecto comunitario etc.), se mueve de curiosidad ingenua (que caracteriza el sentido común) a la más intelectualmente/metodológicamente rigurosa “curiosidad epistemológica,” que aunque cambie en calidad, nunca deja de tener su esencia en y respecto por esta curiosidad ingenua (Freire 1998, p. 35).

Aplicando este concepto, según Mora-Ninci y Ruiz (2008), Torres es:

Un hombre de una gran humanidad y de una lucidez intelectual excepcional que gracias a su capacidad de elaboración y constante epistemología de la curiosidad nos ha legado mucho más que una guía para la acción educativa, su trabajo tiene una fuerte impronta latinoamericana y arraigo en las más profundas experiencias sociales del continente. (p. 18)

La visión de la sociología política de la educación posee como eje la curiosidad que va más allá del ámbito de la educación

en tanto sus implicaciones sociales. En este sentido concuerdo con Mora-Ninci cuando afirman: “No pretendemos pronosticar el alcance que tendrá la obra de Carlos Torres en la educación latinoamericana ni cuál será su influencia en los maestros y educadores del continente” (2008, p. 18).

Una técnica utilizada por Torres en la perspectiva de la sociología política de la educación es la de fundamentar su visión a través del enfoque narrativo de su experiencia docente, una narrativa con anécdotas, historias, cuentos, poesía, canciones, y dichos, entre otros. Es un poeta y escritor de no-ficción y valora estas técnicas en su práctica docente y de investigación. Por ejemplo, hablando de su obra *Educación, Poder y Biografía Personal*, que es una colección de entrevistas con educadores críticos sobre la sociología política, Beltrán nota que las entrevistas “rompen las cánones de la ortodoxia académica y se convierten en dos magníficos relatos literarios” (2006, p. 22). Así, su visión en términos epistemológicos es la ruptura de cañones tanto en sus libros como en el aula, lo cual le otorga una profundidad incomparable.

Para tener visión se requiere de pasión, otra herramienta aplicada por Torres como pedagogo.

Pasión

¿Cómo se puede percibir la pasión en la docencia de Torres? Shugurensky nos ilumina sobre la relación entre la pasión y el análisis crítico en su descripción de un aula típica de Torres:

En lugar de sentarse en el frente para dictar una conferencia a partir de sus notas o hacer preguntas generales al grupo, Carlos iba y venía constantemente, recorría todos los rincones