

DUCROT, O., 1990. *Polifonía y argumentación*, Universidad del Valle.

DUPRIEZ, B., 1984. *Gradus. Les procédés littéraires*. Dictionnaire. Collection 10/18, Paris.

GRICE, P., 1983. "Lógica y conversación" en *Lenguaje y sociedad*. Universidad del Valle, Cali.

GUMPERZ, J., 1989. *Engager la conversation*, Minuit, Paris.

RECANATI, F., 1979. *La transparence et l'énonciation*, Seuil, Paris.

SEARLE, J., 1982. *Sens et expression* Minuit, Paris.

SPERBER, D. y WILSON, D., 1986. "Façons de parler" in *Cahiers de linguistique française*, no. 7.

Revista Lenguaje No. 18
Universidad del Valle
Cali, Colombia, Mayo de 1991

Basil Bernstein: el Estructuralismo entre la Sociolingüística y la Educación

Mario Díaz
Universidad del Valle

Resumen

No es fácil presentar en un artículo sucinto los desarrollos teóricos de Bernstein. Nuestro propósito ha sido comenzar a develar el trasfondo estructuralista de su obra en sus dos acepciones más conocidas, la sociolingüística y la sociológica de la educación. Si Durkheim observó primero la articulación entre división social del trabajo y los procesos de formación de la individualidad, es posible decir que Bernstein amplió la fundamentación

de esta formulación dentro de un marco estructural referido a la constitución del sujeto, a las formas de su inscripción o posición en los significados, o a la divisibilidad del conocimiento. Estas reflexiones podrían continuarse a partir de diferentes perspectivas teóricas que nos permitan establecer las relaciones entre el poder, el discurso y el sujeto y, en un sentido más particular, las más modernas relaciones entre pedagogía, discurso y poder.

Mi propósito en este artículo no es efectuar una recapitulación simplificada de las ideas de Bernstein ni de su trabajo empírico. Me parece que éstos han estado, en mayor o menor grado, al alcance de un escaso público aun cuando poco a poco han tenido gran difusión. En Colombia, durante la década de los ochenta, ha existido la posibilidad de acercarse a su pensamiento mediante diversas formas: seminarios (dos realizados en Cali, uno en Bogotá); publicaciones como las de la *Revista Colombiana de Educación* (Números 15, 17 y 19); traducciones como las efectuadas en *Lenguaje y Sociedad*, editado por el Centro de publicaciones del Dpto de Idiomas de la Universidad del Valle; la reciente edición de *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*, además de comentarios y críticas contenidos en diferentes obras de lingüística y sociolingüística que, por lo general, son los de más fácil apropiación y reproducción. Mi interés se centrará en presentar algunos de los aspectos más relevantes de su trabajo y en procurar establecer su articulación y estructuración. Voy a tratar de examinar los desarrollos de la teoría de Bernstein, conocida más comúnmente con el nombre de la Teoría de los Códigos. Uno podría comenzar preguntándose cuál es el propósito de esta teoría y qué queda de las tesis sociolingüísticas iniciales, o hasta qué punto su trabajo actual está alejado de sus reflexiones primeras.

Es casi un lugar común decir que la obra de Bernstein tiene como un referente común al lenguaje. Bernstein es conocido básicamente por su trabajo sobre el lenguaje y sobre las relaciones entre

lenguaje, las clases sociales y el éxito o el fracaso escolar, trabajo que puede encontrarse, tanto en forma teórica como empírica, en los volúmenes 1 y 2 de *Class, Codes and Control*. Estas relaciones han sido el centro de interés de quienes, desde diversas posiciones y con diferentes intereses, han apropiado o rechazado sus ideas. Sin embargo, pienso que su trabajo no puede considerarse en términos totales como una teoría del lenguaje ni, mucho menos, conduce a la formulación de una teoría de características estrictamente sociolingüísticas. Bien sabemos, por nuestra proximidad a este autor, que gran parte de su trabajo está referido al lenguaje, aunque éste no es el único. La parte menos privilegiada, que es una de sus más notables contribuciones, se refiere a la organización social del conocimiento escolar, y a los principios que regulan dicha organización, los códigos educativos. De allí que podamos afirmar que las intenciones básicas de su obra no sean exclusivamente sociolingüísticas y que, si bien es cierto, el lenguaje es uno de los principios generativos de su programa, éste se proyecta sobre un fondo más general y fundamental. Así, al tratamiento del lenguaje subyace un continuo replanteamiento de temas de las ciencias sociales y humanas (el sujeto, la ideología, la interacción, el significado, las clases sociales, la división social del trabajo, los campos de la vida social, etc.)

Un estudio pedagógico de Bernstein puede obtenerse mirando linealmente los desarrollos paralelos de sus tesis sociolingüística y educativa. Eso es lo que he pretendido hacer en la "Introducción" a *La Construcción social del Discurso*

Pedagógico. Me parece, sin embargo, que más que definir la ubicación de su obra en el tiempo o en el espacio, -lo cual aporta poco en el momento del análisis- es más conveniente orientarnos a otra lectura de su trabajo, aquella que investiga sobre los principios que lo orientan. Paul Atkinson manifestó en 1981 en su artículo titulado "Bernstein's Structuralism"¹ que las diferentes lecturas superficiales que se han hecho sobre este autor no han considerado nunca una lectura estructuralista e insiste en la necesidad de leer a Bernstein en clave estructuralista. Una lectura de este tipo nos permitirá considerar que aquello que en los diferentes temas de su obra (integración social, división del trabajo, mantenimiento de límites, roles sociales, orden expresivo, categorías culturales, control social, tipos de mensajes) aparece como un conjunto de dicotomías rígidas (como por ejemplo, mecánico-orgánico, segmentado-complejo, estratificado-diferenciado, fuerte-débil, abierto-cerrado, implícito-explícito, etc) constituyen el intento de construcción de un marco estructuralista para pensar el campo social. Este intento se observa, con más fuerza, a partir de la introducción -en la década del setenta- de conceptos como clasificación y enmarcación, reglas de reconocimiento, reglas de realización, dispositivo pedagógico, discurso pedagógico, etc.

Puede que para muchos de los estudiosos de Bernstein resulte extraño que consideremos su pensa-

miento como estructuralista (algunos dirían dualista), pues no es habitual ni leerlo como tal, ni mucho menos cuestionarse los límites de tal lectura. Esto se debe, quizás, a que la influencia casi que hegemónica del estructuralismo en los años 50, 60 y comienzos de los 70 no tuviera una repercusión importante ni en la sociología ni, desde luego, en la pedagogía. También se debe, a que el autor no nos presenta en ninguna de las introducciones comprensivas a su teoría (que por lo demás resultan complejas, condensadas, y poco comprensivas -más que introducciones debieran ser postfacios-) las pistas de su estructuralismo. De igual manera, a que las preocupaciones críticas se han quedado rezagadas en los años 60, período inicial de formación de la teoría. Y, finalmente, a que su estilo de pensamiento está inserto en las más variadas fuentes teóricas: Durkheim, Marx y Mead en lo sociológico, Cassirer, Whorf y Mary Douglas en lo antropológico, Sapir y Halliday en lo lingüístico, Vigotsky y Luria en lo psicológico. De igual manera, es importante anotar la influencia -más reciente- recibida de Bourdieu durante su permanencia en Francia, así como la influencia de la obra Foucault, en donde podemos decir que se encuentran varios de los fundamentos de su construcción teórica sobre el discurso pedagógico.

De estos autores, dice Bernstein, recibió directa o indirectamente una influencia de carácter lingüístico referida al papel que juega el lenguaje en la constitución de la cultura y de la experiencia. Así, a través de los estudios de Mead, Bernstein reconoció el papel que juega el habla en la constitución de la identidad

¹ Atkinson, Paul (1981) "Bernstein's structuralism", en *Educational Analysis*, Vol. 3 N° 1 pp. 85-95.



social. En Sapir reconoció las relaciones entre lenguaje, cultura y personalidad, y más específicamente las relaciones entre lenguaje y experiencia. De otra parte, recupera la tesis de Whorf en un sentido diferente. Mientras que para Whorf las formas de habla son determinantes de las relaciones sociales en el proceso de configuración de la cultura, y no están relacionadas con un orden institucional, ni tienen una relación directa con la estructura social, para Bernstein, las formas lingüísticas o códigos son en sí mismos una función de la estructura social. En otras palabras, la articulación entre lenguaje, cultura y pensamiento o experiencia está mediado por la estructura social. En esta forma, los cambios en la estructura social constituyen los factores determinantes en la configuración y cambio de las formas de habla en una cultura dada.¹

Digamos que un punto de partida convencional para la discusión del trabajo de Bernstein es la referencia a sus teorías sobre el lenguaje y su relación con la educación:

Entre 1954 y 1960 enseñaba en una escuela del Este de Londres y tomé conciencia de la discrepancia entre las formas de práctica comunicativa requerida por

1. La mayoría de estos planteamientos pueden ser encontrarse en dos artículos que considero fundamentales: "A sociolinguistic approach to social learning" en *Class Codes and Control, Vol 1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul. 1977. 118-139, y "Clases sociales, lenguaje y socialización" traducido en *Revista Colombiana de Educación* N° 15. 25-44.

la escuela y las formas de comunicación hacia las cuales los niños se movían espontáneamente... Vé que el problema necesitaba de una explicación sobre los principios que generaban estas formas opuestas de comunicación y sus bases sociales". (Véase Bernstein, B. (1990) Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica en La Construcción Social del discurso pedagógico. Bogotá: PRODIC. Editor Mario Díaz).

A lo largo de estas tres décadas ha habido un giro sociolingüístico-semiótico en el desarrollo de esta preocupación. Así, el análisis del lenguaje como regulador fundamental de la experiencia en la familia y en la comunidad, (empleo del lenguaje en contextos específicos), se articula al conocimiento de los rituales y los modos de control en la escuela como reguladores de la transmisión de códigos elaborados (límites del conocimiento) y, finalmente, al estudio de las relaciones constitutivas del dispositivo pedagógico y del discurso pedagógico a nivel del sistema educativo de una sociedad (abstracción semiótica sobre la gramática del poder).

El estudio del lenguaje como regulador fundamental de la experiencia en la familia y en la comunidad, podría presentarse de dos maneras: una tesis original o primitiva que descansa sobre la distinción entre lenguaje público y lenguaje formal y su transformación en la teoría de los códigos (elaborados y restringidos). En esta transformación es posible observar el cambio de las influencias teóricas iniciales (sociológicas, psicológicas y lingüísticas) por una teoría más

general, la teoría de la reproducción cultural. Los lingüistas o sociolingüistas puros han visto la tesis inicial como la especificación de dos dialectos o variedades de lengua. Sin embargo, la intención del autor trasciende la mera distinción de dos variedades de lengua. Su interés está más del lado del análisis de la relación entre modos de control de acuerdo con fines específicos y la producción de identidades sociales. Más que referirse a una caracterización de variedades de lengua, la distinción entre público y formal se relaciona con la constelación de funciones y valores de la estructura del control social:

*Una diferencia crítica entre las dos formas de habla consiste en que mientras en el lenguaje formal la intención subjetiva puede ser verbalmente elaborada y hecha explícita, este proceso no se facilita en el lenguaje público.⁴ (Véase, "A public language: some sociological implications of a linguistics form", en *Class, Codes and Control. (Vol 1, 42-60)**

La distinción entre público y formal apuntaba más a relacionar los principios de ordenamiento de la experiencia con los modos de control social. La estructuración de la experiencia y la estructuración de la comunicación están relacionadas con las estructuras (articuladas o no) de socialización. Así, el lenguaje público se consideró característico de una situación donde la autoridad está presente en los roles o posiciones adscritas dentro de la familia. Este sistema de familia, fuertemente segregado, no proporciona un medio que estimule la exploración y elaboración de las intenciones personales. El

denominado lenguaje público es una forma de uso del lenguaje característico de un tipo de solidaridad social, donde los significados son compartidos y los valores son comunes.¹ Sintetizando, podríamos decir que la oposición entre lenguaje público y lenguaje formal yace básicamente en la oposición de dos formas de solidaridad tal como fueron planteadas por Durkheim:

*Los conceptos de solidaridad mecánica y orgánica se usan para indicar el énfasis dentro de la sociedad de una forma de integración social en lugar de otra. La solidaridad orgánica se enfatiza cuando los individuos se relacionan entre sí mediante una compleja interdependencia de funciones sociales especializadas... La solidaridad mecánica se presenta allí donde los individuos comparten un sistema común de creencias y sentimientos que producen una detallada regulación de la conducta. (Véase, *Class, Codes and Control. Vol. 3, p. 67)**

Así, pues, la solidaridad mecánica es propia del lenguaje público y la solidaridad orgánica es propia del lenguaje formal. La distinción entre público y formal no se refiere a la descripción lingüística de variantes dialectales. La forma y función del lenguaje público y del lenguaje formal se relacionan con la estructura social. A esta distinción subyace un presupuesto teórico de gran profundidad: Cómo la forma y función del lenguaje se relacionan

1. Yo invitaría aquí a leer con detenimiento el artículo titulado "Some sociological determinants of perception" en *Class, Codes and Control, Vol. 1. 23-41.*

dialécticamente y, a su vez, cómo se relacionan con la estructura social. En esta forma, como dice Bernstein, es posible mirar la estructura social a través de una institución particular, la institución del lenguaje.

En esta relación dialéctica Bernstein, no solo ve las determinaciones de la clase social sobre los usos del lenguaje, sino también al lenguaje como un medio de construcción de la realidad social, esto es, cómo el uso del lenguaje es constitutivo de la estructura social, de la identidad y de los roles sociales. Un análisis exhaustivo de sus primeros artículos nos conducen a la búsqueda de principios diferentes de construcción de la realidad, construcción que, según su punto de vista, descansa en la división social de trabajo.

La década del sesenta -más precisamente, 1962- constituye un momento crucial en el cambio de su pensamiento. El cambio de lenguaje público y lenguaje formal a códigos elaborados y restringidos es más que terminológico. El código se constituyó en un principio susceptible de ser utilizado para explicar la reproducción de propiedades estructurales de similaridad y diferencia, propiedades inscritas en la estructura social. Así, mientras las características de los códigos elaborados y restringidos fueron derivadas por Bernstein de los rasgos del uso lingüístico, las condiciones de emergencia de ambos códigos fueron derivadas de formas de relación social diferentes: una forma de relación social basada en un conjunto de identificaciones estrechamente compartidas, propias de los códigos restringidos y una forma de relación social basada en la diferenciación individual y en la

expresión de símbolos individuales (elaboración verbal de las intenciones subjetivas), propia de los códigos elaborados.

Desde el punto de vista lingüístico "los códigos elaborados fueron considerados como reguladores de un mayor rango de posibilidades combinatorias que los códigos restringidos y sus alternativas sintácticas menos predecibles".

Desde el punto de vista sociológico, fueron definidos con referencia al significado y la estructura social que controlaba su realización. Estas condiciones sociológicas permitieron describir los códigos, con referencia a los significados y con referencia a la estructura social.¹

Como podemos observar, las nociones restringido, elaborado, se pueden comprenderse tanto desde una perspectiva sociológica como desde una perspectiva lingüística y, en este sentido, conviene decir que Bernstein nunca se ha referido exclusivamente a categorías lingüísticas formales ni a las características distributivas de los rasgos lingüísticos. Para él, el lenguaje y el uso del lenguaje deben entenderse en el contexto del orden social: roles y valores sociales, modos de control y ejercicio del poder, ordenamiento de los significados y de la experiencia. Los códigos regulan la transmisión y reproducción de cosmologías y de la estructura social. Reproducción y estructura social

¹ Este aspecto está consignado en la "Introducción" a *Class, Codes and Control*, Vol 1, y en el artículo "Some Sociological determinants of perception", allí mismo. A lo largo de este texto y de los posteriores, los códigos se tratan en términos de la regulación de formas de relación social.

se configuran aquí a la luz de la división social del trabajo. Este argumento sociológico ha sido repetido una y otra vez por el autor. Veamos, dos ejemplos:

Las consecuencias de la forma que toma la relación social a menudo se transmiten en términos de ciertas selecciones léxicas y sintácticas. (CCC. Vol. 1 : 124)
La forma de relación social, o dicho de manera más general, la estructura social genera distintas formas lingüísticas o códigos y estos códigos esencialmente transmiten la cultura y de esta manera restringen la conducta (ibídem: 122)

De nuevo, una advertencia importante aquí es que los códigos no son ni variedades de lengua, ni en sí mismos descripciones de variedades de lengua: los códigos son principios de estructuración que presuponen formas sociales y lingüísticas, así como su variación y reproducción. En este sentido es necesario distinguir entre los códigos y las manifestaciones superficiales de las variaciones lingüísticas. Esta distinción es uno de los aspectos más problemáticos de la tesis central y la que ha dado origen a ambigüedades conceptuales. Así, la versión sociolingüística de las críticas ha descrito los códigos como dos variedades dialectales. Esta versión ha magnificado, a su vez, el debate en torno a dos autores, Bernstein y Labov, ubicándolos en campos diferentes y alrededor de dos teorías diferentes, la teoría déficit y la de la teoría de la diferencia. Hasta se ha llegado al extremo de asociar los códigos con niveles de competencia lingüística y cognoscitiva.

Ahora bien, me parece que de

alguna manera el estudio de los códigos implica cierta referencia a la lingüística estructural y, en especial, a uno de sus componentes esenciales: la oposición saussureana entre lo paradigmático y lo sintagmático. Estos términos, como todos bien sabemos, se refieren a relaciones horizontales y verticales entre las unidades lingüísticas. Lo paradigmático y lo sintagmático constituyen dos ejes, el de distribución y el de las asociaciones o contigüidades. Estos dos ejes están presentes, no sólo en el tratamiento de los códigos sociolingüísticos, sino también en la descripción y análisis de las acciones en la escuela, en general, y en el estudio de los arreglos del conocimiento escolar, en particular. Fundamentalmente, los códigos se refieren a principios regulativos que se realizan mediante diferentes posibilidades de selección (oposición) y combinación. Dicho de otra manera, el código es un principio regulativo que controla las realizaciones del habla en diferentes contextos socializantes. Bernstein establece en esta definición una distinción entre código y contexto. Esta distinción permite reconocer que las relaciones de selección y combinación están inscritas en las determinaciones contextuales de las diferentes agencias socializantes (familia, escuela, trabajo).

Las relaciones de oposición o relaciones paradigmáticas pueden apreciarse en diferentes agencias y contextos. Así, en la familia, Bernstein ha establecido la oposición entre familias de orientación personal y las familias posicionales. La oposición personal-posicional es una oposición estructural que, según Bernstein, tiene consecuen-



cias sobre las formas de comunicación y de control. Los dos tipos de familias pueden considerarse como dos sistemas de comunicación diferentes, un sistema de comunicación abierto, propio de las familias de orientación personal y un sistema de comunicación cerrado, propio de las familias posicionales. Esta oposición se articula a la oposición que Bernstein establece entre significados implícitos y significados explícitos, o entre significados particularistas y significados universalistas, o significados dependientes del contexto, significados independientes del contexto.

En la escuela, las relaciones paradigmáticas pueden apreciarse en la oposición de los órdenes instruccional y regulativo, que se relaciona con modos de jerarquía (explícita-implícita) y de control (personal-posicional), formas de comunicación, mantenimiento de los límites y constitución de universos simbólicos jerarquizados según la organización y distribución del conocimiento. De esta manera, los códigos son principios subyacentes que regulan y reproducen patrones de ordenamiento simbólico en relación con estos aspectos.

Podemos extractar, por ahora, una conclusión inicial y es que los códigos son principios regulativos, es decir, principios subyacentes, o como Bernstein lo plantea en su definición más precisa, principios regulativos tácitamente adquiridos. En este sentido, el término código no debe utilizarse para referirse a las manifestaciones superficiales del lenguaje, del conocimiento, o de cualquier otra forma de representación colectiva. Dos aspectos deben quedar claros, a) la gente no habla códigos y, b) los códigos no se ense-

ñan. El código es un principio, no una cosa. Los códigos se refieren a un conjunto de relaciones fundamentales dentro de y entre campos de significación. El mismo autor en "Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: Un Modelo" plantea que los códigos son esencialmente principios semántico/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas.

Es quizás, en este artículo, donde encontramos más explícitamente el fundamento estructuralista del trabajo de Bernstein. El código es un principio que opera en un nivel profundo. Su uso analítico opera en diferentes dominios, instituciones y prácticas tales como la escuela, la familia, el trabajo, la socialización primaria y secundaria, el control social, el curriculum, la pedagogía, la evaluación, la percepción, la división del trabajo, el lenguaje, la ideología y los significados. De allí las dificultades que se tienen cuando se quiere reducir el concepto al dominio sociolingüístico.

Un aspecto central en la definición de código por Bernstein, es su referencia al poder y al control. Para Bernstein, el poder y el control se traducen en principios de comunicación. Así, como dice el autor, "en la medida en que hablamos y actuamos en el mundo estamos realizando relaciones de poder y de control". Los principios de comunicación, a su vez, se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control. Una pregunta que generalmente se hace cuando se plantea este problema es: ¿cómo se transforman el poder y el control en principios de comunicación? Bernstein utiliza como ejemplo para explicar este proceso, a la familia. La familia, dice, se puede pensar

como un conjunto de relaciones y categorías (género, edad, estatus, padres). Las relaciones entre estas categorías pueden comprenderse como la división social del trabajo. Bernstein utiliza el término clasificación para referirse a las relaciones entre las categorías. El principio de clasificación es un principio estructural, se refiere a las relaciones entre categorías, no a lo que es clasificado. El principio de clasificación como Bernstein lo plantea se crea, se mantiene, reproduce y se legitima a través de la conservación de los límites. Cualquier intento de cambio en la clasificación envuelve un cambio en el grado de separación entre las categorías. De esta manera, la clasificación presupone las relaciones de poder para su creación, reproducción y legitimación. Las relaciones de poder ubican a los sujetos por medio de los principios de clasificación que establecen.

Tomemos el ejemplo de la escuela. Lo primero que uno encuentra en la escuela es la relación dentro-fuera. Dentro de la escuela tenemos grandes oposiciones entre los discursos (psicología, sociología, física, química, etc.), por lo general, fuertemente clasificados y estratificados. También tenemos las categorías de transmisores y adquirientes, fuertemente clasificados. La clasificación fuerte regula los principios de comunicación entre profesores a través de la constitución de voces especializadas. Estas voces especializadas no pueden, por lo tanto, compartir los intereses discursivos. No están vinculadas a través del trabajo. Cuando se vinculan, sólo es a través de problemas de control.

Veamos ahora el problema del

control. El control se ocupa de la comunicación. Así, poder es a clasificación, como control es a comunicación. El control se refiere a las múltiples relaciones que se derivan de la interacción. La distinción analítica entre poder y control, esto es, entre lo que debe reproducirse y la forma de su adquisición, es fundamental en el análisis de Bernstein. La forma de adquisición de lo que debe reproducirse dirige la atención hacia las prácticas específicas de las categorías, esto es, hacia la comunicación. El principio de comunicación, dice Bernstein, es un medio por el cual se adquiere la categoría y su relación. En esta forma, la comunicación siempre se refiere a la práctica pedagógica, esto es, a la práctica específica entre transmisores y adquirientes.

Para Bernstein, el control que interesa es, pues, el control que regula la relación pedagógica. Este control se refiere a la relación en que se produce la clasificación. Si la división social del trabajo regula el principio de clasificación, las relaciones sociales (que tiene su lugar en el control) regulan el principio de enmarcación. Para Bernstein, las relaciones sociales se sustantivan, están presentes en los principios de comunicación. O dicho de otra manera, los principios de comunicación son relaciones sociales.

La enmarcación regula quién controla el principio de comunicación. Este último se refiere al control sobre la selección del significado, organización o secuencia y ritmo de la comunicación (oral, visual, escrita). Cuando la enmarcación es fuerte (+E) el transmisor controla los principios de comunicación (o el principio de interacción). Cuando la enmarcación es débil, el aprendiz

parece tener algún control sobre los principios. La enmarcación débil (-E) enmascara muchas veces las relaciones de poder, al crear la ilusión de que el espacio de comunicación (sobre el conocimiento o sobre las relaciones sociales) que regula el maestro es absolutamente negociable, pero eso no ocurre mientras se mantenga la existencia de la categoría especializada de transmisores, esto es, la división social de trabajo.

La producción de los conceptos de clasificación y enmarcación ha permitido definir los códigos desde una nueva perspectiva. Las reglas de clasificación y enmarcación traducen las relaciones de poder-control en prácticas de interacción con sus principios comunicativos y con sus modalidades de resistencia y oposición. Estos conceptos se hacen explícitos en la definición, presentada en el artículo "Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: un Modelo" al cual nos referimos atrás. Esta definición, que es quizás la menos examinada y conocida -no obstante haber sido presentada inicialmente en 1977, en el prólogo al libro de Diana Adlam: *Code in Context* - hace énfasis en las relaciones entre significados, realizaciones y contextos. Dice así:

Un código es un principio regulativo, tácitamente adquirido que selecciona e integra, significados relevantes—>orientación a los significados formas de realización —> producciones textuales contextos evocadores —> prácticas de interacción.

Los códigos son, desde esta perspectiva, principios de selección y combinación. Un principio que se-

lecciona e integra. Selecciona e integra significados relevantes e integra éstos con las formas de su realización, es decir, con los procedimientos mediante los cuales los significados se hacen públicos.

Para Bernstein, los significados relevantes dicen algo acerca de lo que se quiere significar e implican un principio de clasificación. De esta manera, Bernstein plantea que diferentes principios de clasificación equivalen a diferentes conjuntos de significados especializados en contextos diferentes. El principio de clasificación es un principio generativo de contextos. Los significados relevantes son una función de las relaciones entre contextos. En un contexto significamos una cosa y en otro contexto significamos otra cosa. Es común establecer los límites en lo que significamos con el principio común "una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa". La metáfora espacial, también común, es "un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar".

La pregunta que dió origen a todo el conjunto de investigaciones empíricas de los sesenta y setenta es, ¿cómo internaliza el niño el principio de clasificación? o mejor, ¿en qué momento realiza el cambio en el valor de la clasificación?. Esta pregunta plantea el problema crucial de "las relaciones dentro de cada sujeto". Para comprender este problema, Bernstein sugiere las reglas de reconocimiento y las reglas de realización.

Las reglas de reconocimiento son una función del principio de clasificación. Desde el punto de vista del sujeto, el principio de clasificación constituye un criterio de demarcación para reconocer las categorías en la variedad de sus presentacio-

nes. El principio de clasificación sienta las bases para que el sujeto infiera las reglas de reconocimiento. Las reglas de reconocimiento crean los medios para hacer la distinción, y de esta manera, reconocer la especialidad que constituye un contexto. Las reglas de reconocimiento actúan selectivamente sobre los significados. Dicho en términos de Bernstein:

*Las reglas de reconocimiento regulan qué va con qué, qué significaciones pueden agruparse, qué relaciones referenciales son privilegiadas y qué relaciones sociales son privilegiadas. Las reglas de reconocimiento regulan los principios para la generación de significados legítimos y al hacer esto crean lo que hemos denominado la sintaxis de generación de la significación. Esta sintaxis es tácitamente adquirida en el sentido de que se desarrolla a través de las inferencias que el sujeto hace a partir de las reglas superficiales de sus relaciones cotidianas. (Véase, "Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: un Modelo", en: *Lenguaje y Sociedad*. Cali: Centro de Traducciones Univalle p. 267).*

Como podemos observar, para Bernstein, la orientación a los significados cambia la perspectiva de lo objetivo a lo subjetivo. Las reglas de reconocimiento crean relaciones (de clase) dentro de cada sujeto. Esto se realiza a través del principio de clasificación. Este, en el nivel del sujeto regula la adquisición de la voz en la adquisición del mensaje. Esto significa que, para Bernstein, el nivel del sujeto es el nivel de la adquisición de la voz.

Veamos ahora las formas de

realización. Éstas se refieren a cómo los significados se hacen públicos en un contexto. Las formas de realización se refieren al cómo de la comunicación, esto es, su puesta en textos, selección del vocabulario, selección de la sintaxis, selección de los gestos, selección de las distancias. El cómo es el principio de comunicación. Las formas de realización presuponen las reglas de realización. Estas reglas regulan la creación y producción de relaciones especializadas dentro de un contexto. Las reglas de realización son una función del principio de enmarcación.

Las reglas de realización, al igual que las reglas de reconocimiento, constituyen un rasgo del contexto comunicativo. En otros términos, el contexto comunicativo da acceso a las reglas de reconocimiento y a las reglas de manifestación. Si las reglas de reconocimiento establecen la relación sujeto-significado relevante, esto es, cómo orientarse a X o Y significados, las reglas de realización regula la producción de un tipo de comunicación, la comunicación legítima. Las reglas de manifestación, dice Bernstein, establecen lo que cuenta como texto legítimo a través del principio de enmarcación. La enmarcación produce variaciones o cambios en las reglas (de realización) que regulan lo que cuenta como manifestación-discurso legítimo y la generación de textos. Tanto las reglas de reconocimiento como las reglas de realización, se refieren a las relaciones que producen dentro de cada sujeto, esto es, son analizables en el nivel del sujeto. En este nivel las diferencias en código, implican diferencias en las reglas de reconocimiento y en las reglas



de realización.¹

De acuerdo con la definición a la cual nos hemos referido atrás, los códigos tratan esencialmente de significados, y no de lenguaje: "Los códigos tratan de la selección y combinación de significados". Esta definición nos indica un cambio fundamental de una concepción de código en términos de índices lingüísticos, a una concepción basada en una semántica específica y contextualmente específica. Ahora bien, podemos ver que la semántica subyacente regula las realizaciones lingüísticas. De la definición se deduce, el mismo Bernstein lo afirma, que los códigos son un principio semiótico y no un principio lingüístico:

Los códigos son transportados por el lenguaje, pero no hallan su origen en éste. Encuentran su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierte en transmisor de los códigos. (Véase Bernstein, B. (1988) Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural. Santiago: CIDE. Editor Christian Cox. p.47).

El problema de los significados es relativamente complejo. Para Bernstein existe una articulación entre significados relevantes y relaciones de poder. Estas son intrínsecas a los significados relevantes. De allí que los significados relevantes se definan como relaciones referenciales privilegiadas y privilegiadas. Los significados

1. El lector puede comparar tres cuadros que sintetizan este planteamiento. Estos cuadros se encuentran en "Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: un Modelo" Op. cit. pp. 252, 255 y 279.

privilegiados confieren poder discursivo y estatus a los hablantes. En cierto sentido el texto que aquí se ofrece es un texto privilegiante. En él opera un principio de clasificación fuerte (+C) de sus significados disponibles para un público intelectual, también, fuertemente clasificado. Los significados privilegiados son una función de los procedimientos de control dentro de un contexto. Los significados privilegiados están presentes en el mismo control de la comunicación. (no me referiré aquí a las ilustraciones empíricas que pueden ser leídas en los diferentes textos traducidos).

Resumiendo esta parte, podemos decir que:

1. Los códigos son inseparables de los conceptos de poder y control.
2. Los códigos no se refieren a las competencias, esto es, la diferencia de códigos nada tiene que ver con diferencias en cualquier forma de inteligencia sino con diferencias básicamente culturales. En este sentido, las diferencias de códigos afectan las actuaciones y no las competencias. Al respecto, dice Bernstein: "La teoría de los códigos se inscribe en la problemática de la regulación social y cultural de las competencias lingüísticas que todos compartimos como especie".
3. En el nivel del sujeto, existe en los códigos un nexo entre reglas de reconocimiento y reglas de realización. Códigos diferentes seleccionan reglas de reconocimiento y de realización diferentes.

Quiero ahora considerar la otra parte de la contribución de Bernstein, aquélla que, como dije en la introducción a este artículo, se refiere a la organización del conocimiento escolar y a los principios

que regulan dicha organización: los códigos educativos. Es quizás aquí en donde podemos observar, no sólo la influencia durkheimiana, sino también su relectiva en una perspectiva estructuralista.

Podríamos decir que mientras la influencia durkheimiana está explícitamente presente en sus primeros trabajos sobre la educación, la orientación que toma más tarde su pensamiento nos muestra de manera más concreta influencia estructuralista. Donde parece observarse más claramente el programa estructuralista de Bernstein es, precisamente, en sus artículos sobre la organización y transmisión del conocimiento escolar. Es bueno recordar, sin embargo, que la perspectiva estructuralista de la escuela fue desarrollada paralelamente con sus investigaciones sobre los códigos sociolingüísticos¹. De allí que haya una convergencia entre los dos campos de su investigación, los cuales se han desarrollado a partir de conceptos relativamente similares. El autor considera que "el punto de partida de los códigos elaborados y restringidos tuvo su origen en las dos formas de solidaridad planteadas por Durkheim". De igual manera, el análisis del conocimiento escolar, construido sobre fundamentos durkheimianos, está constantemente articulado tanto a los cambios de la solidaridad mecánica como a la solidaridad orgánica en los códigos educativos. Recordemos que el punto esencial de contacto del trabajo de Bernstein entre lo sociolingüístico y lo educativo es el concepto de código. En ambos contextos

1. Compárese la fecha de producción de sus artículos reunidos en los Volúmenes 1 y 3 de *Class, Codes and Control*.

este concepto desempeña la misma función analítica y posee el mismo estatus. Esto nos permite decir que su tesis sobre el lenguaje y su tesis sobre el conocimiento escolar no son dos teorías sino una teoría con dos variantes, o dicho de otro modo, dos manifestaciones de un solo problema teórico que Bernstein planteó en la "Introducción" al Vol 3 de *Class, Codes and Control* y que lo ha resuelto en la siguiente pregunta: "¿Cómo lo exterior deviene lo interior y cómo lo interior revela en sí mismo y configura lo exterior?". (Véase, "Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica", en: Op. cit. p. 81. De igual manera véase, "Introducción a la sociolingüística de Bernstein" *Ibidem*. pp. 3-4)

No obstante, pienso que es más fácil comprender el fundamento estructuralista de Bernstein en sus estudios sobre la organización del conocimiento escolar, pues éstos no han sido contaminados ni por las críticas corrosivas de algunos lingüistas, (véanse por ejemplo, Dittmar; Edwards; Gordon; M. Stubbs, etc) ni por las connotaciones morales y políticas que ha evocado el debate sobre la "teoría déficit". Esto no quiere decir que la construcción sobre los códigos educativos no haya sido criticada por su grado de generalidad, abstracción y ausencia de investigación y comprobación empírica (véanse las críticas de Easthope, Bell y Wilkes; Ronald King; Rex Gibson; M. Cherkaoui, entre otras).

Como puede observarse, el concepto de código está presente en las dos variantes de su teoría. De igual manera, es posible pensar que en todos las agencias-familia, escuela, trabajo- y contextos de aplicación -

instruccional, regulativa, interpersonal, imaginativo-, el código regula la selección y combinación de elementos culturales en arreglos legítimos. Esta regulación relaciona las prácticas culturales (educativas o sociolingüísticas) con la división social del trabajo y las relaciones sociales. Dicha regulación permite, igualmente, el acceso a formas de comprensión y significación diferentes.

Ingenuamente algunas personas consideran a Bernstein un curriculista, o un sociólogo del currículum, quizás por aquello de su artículo "Sobre el currículum"¹. Lo que Bernstein aborda es el problema de la organización del conocimiento escolar formulado en términos de los principios de selección y combinación. Así, en una forma abstracta, cualquier currículum (discurso instruccional o regulativo) es la expresión de dos principios complementarios: a) Los contenidos escolares se pueden describir como unidades o dominios separados (selección, o relaciones paradigmáticas) y, b) Dichos contenidos pueden ser combinados en diferentes formas (relaciones sintagmáticas).

Como vemos, la organización del conocimiento escolar puede ser descrita y explicada en términos de la forma como estos dos principios se realizan. Desde este punto de vista, el hecho de que todo conocimiento o grupo de conocimientos estén sujetos a algún grado de selección, organización y distribución en la escuela, constituye un pre-requisito para las políticas y prácticas de construcción de

1. publicado en *Class, Codes and Control* Vol. 3. pp. 79-84

curricula. Sin tal clasificación, en el currículum, sería imposible fijar límites y definir fronteras al universo de conocimientos y experiencias posibles. En la medida en que cualquier currículum es una expresión particular y parcial del universo de conocimientos, entonces la selección es su principio subyacente. En este sentido, un currículum es la realización superficial de este proceso de regulación. En efecto, el principio de selección distingue dos procesos relacionados. Un proceso que se refiere a la selección de los discursos que constituyen un conjunto de discursos instruccionales dados. Aquí tenemos un principio clasificatorio fundamental, aquél que regula los límites de lo que cuenta como conocimiento escolar. Estos límites cruzan la oposición legítimo-no legítimo, pensable-no pensable o escolar-no escolar. Un segundo proceso que se refiere al regulamiento vertical y horizontal del conjunto seleccionado. Aquí tenemos un principio de clasificación interna que regula cómo se organizan esas unidades de conocimiento escolar, su enfoque, el número de conjuntos diferentes, etc. Aquí podríamos evocar de manera más directa el concepto de recontextualización.

Como podemos ver, el problema de la selección es el problema fundamental de la clasificación. La clasificación es un problema de límites, de definición, mantenimiento y validación de campos de conocimiento. Los límites construidos crean la estabilidad/no estabilidad del conjunto seleccionado en el tiempo. Este principio de selección podríamos homologarlo con las reglas de distribución constituyentes del dispositivo pedagógico

que, como hemos dicho, oponen lo legítimamente pensable a lo impensable.

El concepto de clasificación es paralelo al concepto de enmarcación. La noción de enmarcación también se relaciona con la naturaleza de la fuerza de los límites pero en un sentido diferente. La enmarcación se refiere al contexto de transmisión del conocimiento. "Enmarcación se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido en la relación pedagógica". Clasificación y enmarcación son principios estructurales intrínsecos al código que subyacen al currículum y a la pedagogía. Para Bernstein, estos últimos conceptos deben ser pensados en términos semióticos: son sistemas de mensajes, y en este sentido son descriptibles, analizables, susceptibles de ser descompuestos en sus unidades. Así, la clasificación y las enmarcación nos producen la relación entre código y mensaje. El código se configura como un principio regulativo que subyace a los diferentes sistemas de mensajes (currículum, pedagogía y evaluación). El análisis subyacente se basa en la definición de dos variedades de códigos: agregados e integrados.

El principio de clasificación nos enfrenta, además, con un problema epistemológico fundamental. ¿Es este principio que regula la experiencia, un principio dado a priori o es un principio constituido culturalmente? ¿Tiene el principio de clasificación una base social? Pienso que es aquí en donde podemos entender los principios de clasificación y enmarcación como principios tácitamente adquiridos (constituidos culturalmente). La adquisición del

mensaje constituye un proceso complejo que Bernstein denomina práctica tácita.

La práctica tácita es el proceso de adquisición de la voz y del mensaje. Es una práctica compleja que presupone las reglas de reconocimiento y las reglas de realización (o manifestación). Las reglas de reconocimiento -hemos dicho- regulan qué va con qué, esto es, qué significaciones pueden agruparse, y son una función del principio de clasificación. Estas reglas regulan los principios para la generación de significaciones legítimas y, a través de esto, establecen la "sintaxis de generación" de la significación. Pero la práctica tácita incluye también otra sintaxis de generación, aquella que regula "lo por decir" (lo sin voz) lo opuesto de la generación de significaciones legítimas, principio generativo de las contradicciones y dilemas. Las reglas de manifestación establecen lo que cuenta como texto legítimo y establecen, a través del principio de enmarcación, la sintaxis de manifestación y su opuesta, la sintaxis de manifestación de "lo por manifestar". "Lo por manifestar" constituye el nivel de desafío a la regla de manifestación impuesta por la enmarcación. Si "lo por decir" constituye una respuesta potencial a la distribución del poder, "lo por manifestar" es una respuesta potencial a los principios de control y varía con ellos.

¿Cuáles son las realizaciones de "lo por manifestar"? Las realizaciones no son el producto de un proceso de selección y ordenamiento que pueda cambiarse conscientemente: son potenciales. Tanto "lo por decir" como "lo por manifestar," son las formas potenciales del código, de su cambio o variación.



Bernstein distingue dos niveles de práctica tácita:

a) Un nivel que está sujeto a la selección consciente y al ordenamiento dentro de las posibilidades de una sintaxis de generación y realización y, b) un nivel que no está sujeto a la selección consciente ni a un ordenamiento pero que es derivable del primer nivel. Estos dos niveles son semejantes a la distinción entre preconsciente e inconsciente. Bernstein dice que la relación entre estos dos niveles podría mostrarse a través de la obra de Lacán. No encontramos, sin embargo, desarrollos de esta propuesta.

A manera de síntesis, podemos decir que el eje de la teoría de los códigos son las relaciones entre la distribución del poder y los principios de control. Miremos el esquema en el cual se condensa la teoría. Según Bernstein, la distribución del poder y los principios de control se manifiestan en la división social del trabajo y sus relaciones sociales y establecen los valores para la clasificación y enmarcación que regulan el modo de transmisión-adquisición (o práctica en contextos comunicativos). El principio de clasificación regula las reglas de reconocimiento, el principio de enmarcación regula las reglas de manifestación (o realización). La distribución del poder y los principios de control se traducen en principios clasificatorios y de enmarcación. El sujeto adquiere los principios de clasificación y enmarcación que crean y legitiman para él la voz y el mensaje.

El modelo intenta dar respuesta a una pregunta básica: ¿Cómo se transforman la distribución del poder y los principios de control a

nivel del sujeto, en principios organizativos diferentes, de tal forma que ubican a los sujetos en determinada posición y al mismo tiempo crean la posibilidad del cambio de dicha posición.?

El objetivo de la teoría de los códigos en el nivel más general, es comprender la naturaleza del control simbólico y en particular, el papel que cumple la educación como un transmisor y como un transformador de tal control. En un nivel más abstracto, la teoría es un intento de comprender cómo la distribución del poder puede ser realizada a través de distintas modalidades de control.

Y dicho en una forma mucho más abstracta, la problemática fundamental es conseguir la comprensión del dispositivo pedagógico y de los problemas de su realización. Más aún, en este último sentido, podemos observar que muchos de los conceptos que aparecen en artículos iniciales son conservados y reaparecen en otros posteriores con mayor precisión. Por ejemplo, ha habido un intento continuado por definir "código" y es posible pensar que la definición general contenga en cierta forma todos los términos de la tesis. Términos como "orden instruccional", "orden regulativo" aparecen como DI/DR, "posicional" y "personal" aparecen en las pedagogías visibles e invisibles. Los conceptos de contextualización, recontextualización, etc., aparecen en el análisis del discurso pedagógico y del dispositivo pedagógico. Estos términos datan de 1975 cuando aparecen por primera vez. Por lo tanto, no es fácil decir qué queda de la tesis original.

Ahora bien, si por la tesis original entendemos el problema

original (tal como está planteado en la "Introducción a la Sociología de Bernstein", pp 3-4) poco queda de él. Pero si entendemos la problemática original como el problema de "¿cómo lo exterior deviene lo interior y cómo lo interior transforma lo exterior?", la tesis aún permanece. Al comienzo, dice Bernstein, el problema central fue la descripción de las formas de habla y sus funciones regulativas. A través de sucesivas transformaciones más generales de la teoría, se intenta comprender cómo una distribución del poder dada y sus modalidades de control son traducidas en principios de comunicación dominantes que ubican y oponen a los grupos sociales ya que estos principios forman y transforman la conciencia. En resumen, la sociología de las representaciones colectivas ha sido resuelta por Bernstein a través de la complejas relaciones semióticas que se establecen en los códigos.

Quiero, finalmente, hacer una referencia breve al discurso pedagógico. El punto de partida de este análisis puede ubicarse en el artículo "Pedagogías visibles e invisibles". La distinción visible e invisible connota relaciones de poder y principios de control diferentes. A través de la variación en las clasificaciones y enmarcaciones, las pedagogías visibles e invisibles constituyen sistemas de mensajes diferentes que indirectamente constituyen las formas de experiencia de los niños. Las relaciones entre categorías que crea el principio de clasificación son en sí mismas un mensaje crucial, tal vez el más crucial en la medida en que, generalmente, se asume como un mensaje legítimo.

El análisis de las pedagogías visibles en invisibles condujo a Bernstein a explicar cómo se producen las teorías educativas. En otros términos, este es el punto de enganche del análisis de la construcción social del discurso pedagógico. Es aquí donde encontramos un mayor acercamiento del autor al pensamiento estructuralista francés, en especial, al pensamiento de Foucault.

¿Qué es el discurso pedagógico? Esta pregunta invita a una descripción y análisis de los modos básicos de reflexión sobre esta categoría en Colombia que no haremos aquí.¹ El discurso pedagógico es un discurso vacío, es un discurso sin discurso. Es un discurso para apropiarse de otros discursos. Así, por ejemplo, la pedagogía de la ciencia no es la reflexión sobre el discurso científico; la pedagogía de la física no es una reflexión sobre el discurso de la física. La pedagogía es un mecanismo para reescribir las ciencias y las prácticas en una serie de textos cuyos arreglos dependen del tiempo y del espacio. Las reglas de constitución del discurso pedagógico recuerdan mucho las reglas de Foucault en *Vigilar*

1. A lo largo de los últimos años he venido planteando este problema en diferentes artículos, entre otros, "Hacia una teoría del discurso pedagógico" (coautor, Basil Bernstein); "Hacia un análisis del discurso pedagógico" en *Enfoques 1*; "Sobre el discurso instruccional" en *Revista Colombiana de Educación* N° 17; "Poder, sujeto y discurso pedagógico" en *Revista Colombiana de educación* N° 19; "Pedagogía, discurso y poder" en Díaz, M. y J. Muñoz (1990) *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: PRODIC.

y *Castigar*, o en *El orden del discurso*. Una mayor referencia a estos aspectos pueden encontrarse en la "Introducción a la sociología de Basil Bernstein" y a lo largo del

libro *La Construcción social del Discurso Pedagógico*, el cual representa los desarrollos más actualizados del autor sobre los procesos de transmisión cultural.

Revista Lenguaje No. 18
Universidad del Valle
Cali, Colombia, Mayo de 1991

Dimensión emotiva de la comunicación infantil

Tina Villarreal de Zuluaga
Universidad del Valle

Resumen:

El artículo: "Dimensión emotiva de la comunicación infantil", hace énfasis en la construcción del sujeto empírico en un contexto emotivo. Se consideran los siguientes puntos principales:

1. La emotividad como instrumento de comunicación de las necesidades y de las realizaciones psicosociales.
2. El goce natural del niño en el desarrollo de la acción, la intensificación y proyección subjetivas en el proceso interactivo.
3. El protagonismo infantil, la rea-

firmación de la autonomía y de la intencionalidad en relación con los demás.

4. La sensibilidad como la base psíquica del aprender natural.

Se llega a la definición concluyente: aprender una lengua es la consolidación y puesta en práctica de un juego de principios y de procesos psicolingüísticos, que confluyen en la participación coherente de múltiples acciones pragmáticas y emotivas, en la ontogénesis de la significación y del lenguaje en el ser humano.

