

El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar.

Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies.

Óscar Luis Graizer

Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.

Almudena Navas Saurin

Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España.

Resumen

En el presente artículo¹ damos cuenta de cómo la teoría de Basil Bernstein permite describir y explicar la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento y cómo, a su vez, podemos conectar dichas prácticas con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales. El modelo del discurso pedagógico de Bernstein sostiene que los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» son la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. En el modelo se utiliza una serie de reglas que nos permiten explicar dicha relación: las reglas discursivas y las reglas jerárquicas. Las reglas discursivas son reglas básicas que, al regular las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico, hablan sobre el control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición. A través de estas reglas se pueden caracterizar y diferenciar las distintas modalidades de la práctica pedagógica. Para

⁽¹⁾ Parte de la investigación aquí recogida está financiada por: proyecto UBACYT F 112: «Los modos de construcción de la política pública en el educativo: campo regulaciones, actores y procesos». Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Programación científica 2008-2010; proyecto «El gobierno de la transmisión de conocimiento en organizaciones educativas de Educación Técnico-Profesional». Sede: Instituto del Desarrollo Humano. UNGS. Programación 2010-2011. UNGS. Código de proyecto: 30/3114.

proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas), estos se deben analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro). Así pues, para explicar y describir la práctica pedagógica de dos programas de garantía social² describimos los elementos relevantes del código pedagógico (dimensión estructural, dimensión interactiva, clasificación, enmarcamiento y discreción) y presentamos unas herramientas de indagación que se constituyen en nuestro lenguaje de descripción externo y operan como instrumento conceptual de análisis de las referencias empíricas encontradas en el trabajo de campo.

Palabras clave: comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo

Abstract

In this paper we attempt to show how Basil Bernstein's theory enables us to describe and explain pedagogical practice from the point of view of transmission and acquisition of knowledge, and how, simultaneously, it is possible to connect those practices to global processes of knowledge distribution and appropriation among social groups. Bernstein's Model of Pedagogic Discourse maintains that the principles that make up the specialised communication practice are the distinctive characteristic of schools' central activity, the relationships of transmissions and acquisitions. In the model, several rules are used in order to explain that relationship: discursive rules and hierarchical rules. Discursive rules are basic rules that, by regulating social relations and the transmission, acquisition and assessment of scientific knowledge, state the control that the transmitters and acquirers may have over the transmission and acquisition process. Such rules can be characterised and differentiated in different modalities of pedagogical practice. In order to describe the element involved in the model (agencies, relations and practices), we must be able to analyse in terms of power and control (classification and framing) those recontextualisations generated from the distinctive realization of discourse (privileged text) at different levels (macro and micro). Therefore, in order to explain and describe the pedagogical practice of the Social Guarantee Schemes³, we describe the relevant elements of the pedagogical code (structural dimension; interactional dimension; classification; framing and discretion) and present the research tools we build up

⁽²⁾ Los programas de garantía social surgen con la LOGSE (1990) y ya han desaparecido formalmente. En la última ley orgánica que regula el sistema educativo español, LOE (2005), encontramos los programas de cualificación profesional inicial, que son claros herederos de aquellos.

⁽³⁾ Social Guarantee Schemes arose from the Educational Act of 1990 (LOGSE) and they no longer exist. The latest Educational Act (LOE, 2005) establishes the Initial Professional Qualification Schemes succeeding the former.

from theory and that constitute our external language of description, operating as a conceptual tool for the analysis of empirical references found in fieldwork.

Key words: professional communities of practice, improvement, sustainable change, organizational learning and knowledge, sensemaking, storytelling, organizational culture, leadership

La teoría de Basil Bernstein y sus anclajes para la investigación en Didáctica y Organización Escolar

Bernstein (1990b, pp. 29-30) proporciona tres criterios para juzgar su tesis y toda teoría sociológica sobre el control simbólico: (1) cualquier teoría debe operar en varios niveles (micro nivel de interacción y macro nivel institucional) y debe permitir la traducción de un nivel a otro. Los conceptos y sus relaciones deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro. (2) Los conceptos de la teoría deben permitirnos diferenciar entre una «variación» y lo que cuenta como «cambio» en las agencias de reproducción. Por ejemplo, debemos saber si una agencia varía o cambia a través del tiempo, así como si hay similitudes, variaciones o diferencias entre agencias. (3) Es de gran importancia que la teoría sea capaz de proporcionarnos una descripción explícita de los objetos de análisis. Además de especificar el objeto de análisis, debe proveernos de herramientas para el reconocimiento empírico de ese objeto y de su descripción.

Algunas de estas propiedades de la teoría se pueden vislumbrar en la ya clásica proposición realizada por Basil Bernstein, en la cual se define un programa de investigación que se ha extendido hasta el día de hoy en múltiples estudios, y que durante más de 40 años tuvo a 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).

La teoría, en su desarrollo, se ha centrado tanto en procesos micro como macro cuya interrelación da cuenta de las formas de producción y reproducción en el campo de control simbólico.

Se puede establecer que el foco de la teoría de Bernstein está puesto en los modos prácticos de la transmisión (en el cómo) y que la comunicación, la práctica pedagógica, se constituye en un objeto central de estudio. Esta práctica se define como las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes. Esta comunicación se puede dar entre docentes y discentes, entre el ministerio y los docentes, entre los padres y los hijos, entre pares... cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante.

El modelo del discurso pedagógico (Bernstein, 1986, 1990a) pretende señalar sistemáticamente los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada», que es la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. Es decir, pretende averiguar cómo funciona el propio proceso de transmisión-adquisición, prestando atención no tanto a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición.

Bernstein utiliza los conceptos de *lenguaje de descripción interno* y *lenguaje de descripción externo*⁴ para proponer un modelo de metodología en investigación que tenga el potencial para permitir una relación dialéctica reflexiva entre los conceptos contenidos en una teoría (lenguaje interno) y los datos empíricos que pretende analizar.

Define el lenguaje de descripción como un esquema de traducción mediante el cual un lenguaje es transformado en otro. Asocia el lenguaje de descripción interno a una sintaxis a través de la cual se crea un lenguaje conceptual (modelo teórico), y el lenguaje de descripción externo a una sintaxis a través de la cual el lenguaje de descripción interno puede describir algo más que a sí mismo. Dicho de otro modo, el lenguaje de descripción externo es el medio por el cual se activa el lenguaje interno, al funcionar como interfaz entre los datos empíricos y los conceptos de la teoría. Los principios de descripción construyen aquello que cuenta como relaciones empíricas y transforman esas relaciones en relaciones conceptuales.

⁽⁴⁾ Para una presentación completa de los lenguajes de descripción, véase Basil Bernstein (1990a); Ana Maria Morais e Isabel Neves (2000, 2001, p.187) y Morais (1986). <http://essa.fc.ul.pt> (24/10/2007).

La estrategia de aproximación metodológica sugerida por Bernstein, rechaza tanto el análisis empírico sin base teórica como un uso de la teoría que no permita su transformación a partir de los datos empíricos. Defiende el desarrollo de un lenguaje externo de descripción en el que lo teórico y lo empírico sean vistos de forma dialéctica. Los modelos teóricos, el lenguaje de descripción y el análisis empírico interactúan transformándose unos a otros, lo cual permite mayor profundidad y precisión en el análisis.

Se da una relación dialéctica entre lo teórico y lo empírico: el lenguaje interno de descripción dirige el lenguaje externo de descripción y este dirige la estructuración práctica de la investigación y el análisis e interpretación de resultados. De manera inversa, los resultados obtenidos en los diferentes niveles del trabajo empírico conducen a cambios en el lenguaje externo de descripción, de manera que aumenta su grado de precisión. Por su parte, el lenguaje externo de descripción, que contiene los cambios originados por lo empírico, conduce a cambios en el lenguaje interno de descripción. De esta forma, los tres niveles constituyen instrumentos activos y dinámicos que conducen a cambios en un proceso real de investigación.

Señala Morais (2000) que el desarrollo de esta metodología de investigación es estrechamente dependiente de las potencialidades ofrecidas por la teoría (lenguaje interno) que la fundamenta y que el desarrollo de la teoría depende de las potencialidades ofrecidas por los modelos o proposiciones (lenguaje externo) construidos con base en una dialéctica entre lo teórico y lo empírico. La teoría de Bernstein, dado que posee una estructura conceptual que contiene potencialidades de diagnóstico, previsión, descripción, explicación y transferencia, proporciona un poderoso lenguaje interno de descripción. Es este fuerte lenguaje interno el que permite ampliar las relaciones en estudio y aumentar el nivel de conceptualización de los análisis realizados, al contribuir al desarrollo de un lenguaje externo de descripción.

El modelo que propone Bernstein es susceptible de ser utilizado en cualquier contexto en el que haya una comunicación pedagógica, un proceso de transmisión-adquisición. La teoría permite estudiar una gran diversidad de contextos y de textos que pueden ser tomados en cuenta. Y el objetivo básico del modelo es proporcionar una plataforma desde la que empezar a estudiar las prácticas comunicativas, las reglas de su producción y las de su reproducción; a su vez, este tipo de trabajo permitiría producir descripciones y explicaciones de las formas de identidad generadas en esas prácticas así como de sus relaciones con los procesos de producción y reproducción de lo social (Bernstein, 2000, 2001).

La matriz teórico-metodológica de Bernstein permite producir descripciones de las prácticas pedagógicas, de sus fuentes y principios reguladores así como de sus realizaciones en contextos organizacionales producidos por regulaciones discursivas tanto externas como internas a la organización. El lenguaje de descripción es capaz de poner en relación las prácticas del aula y los formatos discursivos organizacionales con procesos de control simbólico que atraviesan las disputas y construcciones discursivas en el Estado, en el conjunto de agencias implicadas en la producción y reproducción de los significados y en las relaciones de los grupos y clases sociales (Graizer, 2008).

Elementos que intervienen en el modelo del discurso pedagógico: gramática y realización

Bernstein describe detalladamente el complejo de agencias, relaciones y prácticas necesario para el análisis de la producción, reproducción, resistencia y cambio culturales en los niveles macro y micro. El problema fundamental al que hay que responder es cómo describir las formas de la comunicación pedagógica y cómo ponerlas en relación con procesos macro histórico-sociales. Para ello se revelan fundamentales los conceptos de poder y control o, en términos de relaciones desde la óptica de Bernstein, los principios comunicativos de clasificación y enmarcamiento.

La teoría no solo debe especificar los contextos que le son cruciales; también debe especificar los procedimientos para la descripción e interpretación. Bernstein justifica esto al señalar que:

[...] if a theory is weak at analysing «relations within» it is not possible to derive from that theory, nor can the theory realize, strong rules for the description of the agencies/processes of its concerns. (Bernstein, 1990a, p. 178).

La teoría pretende hacer explícito el proceso por el cual el poder y el control se traducen en principios de comunicación, puesto que considera que estos, a través de su realización en relaciones sociales, toman posición y oponen grupos de diferentes clases en el proceso de reproducción. En cada contexto social e histórico, los principios de comunicación están desigualmente distribuidos entre las clases, este hecho

implica que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas posiciones y oposiciones se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos y entre esos grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad.

Es necesario exponer ahora cómo se traducen el poder y control en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

El poder (las relaciones de poder) construye el principio de la división social del trabajo, la clasificación (relaciones entre las categorías, que son producidas por las relaciones de poder) de un contexto dado y la naturaleza de la jerarquía entre las categorías (que se establecen como posiciones relativas).

El poder produce un aislamiento entre categorías: especializa a las categorías creando un potencial de significados propio de cada una (su voz). En el nivel objetivo, en la superficie, establece un orden social, una distribución «espacial» y «de relación» de las posiciones. Y en el interno, en el nivel subjetivo, el poder suprime dilemas y contradicciones; en la medida en que cada categoría posee una voz, se especializa en unos mensajes que le son propios, pero dado que la adquisición del principio de la clasificación supone la posesión del conjunto de los significados potenciales, el poder suprime las contradicciones de manera que se delimita la identidad de la voz de cada categoría.

[...] insulation is the means whereby the cultural is transformed into the natural, the contingent into the necessary, the past into the present, the present into the future [...] «symbolic violence» is accomplished not by communication but by delocations that regulate differences between voices. (Bernstein, 1990a, p. 25).

Así como Bernstein crea un término para referirse a las relaciones de orden social, crea otro para describir las formas en que se regulan los modos de la comunicación. El enmarcamiento «se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y localización, que constituyen el contexto comunicativo. [...] Las características distintivas del contexto comunicativo [...] variarán si el contexto comunicativo genera recursos físicos o discursivos. [...] Si ocurre esto, las características distintivas estarán

constituidas por la selección, organización (secuencia), ritmo (tasa esperada de adquisición), criterios de los comunicantes, junto con las características de la localización física». (Bernstein, 1997, p. 48).

Así pues, para proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas) hay que analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro).

Ahora bien, en el contexto de la teoría fue necesario construir un conjunto de conceptos, y sus relaciones, que permitieran ligar las formas de la comunicación reguladas por los principios comunicativos con los procesos de control simbólico que intervienen en la producción y reproducción del orden social en el nivel macro social. Así es como se construyen los conceptos de dispositivo pedagógico y discurso pedagógico.

El dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realzando sus realizaciones. (Bernstein, 1997, p. 185). El dispositivo pedagógico carece de ideología propia, se mantiene relativamente estable. Son las reglas que regulan la comunicación las que se muestran dependientes de la ideología, según las relaciones de poder entre grupos sociales. Así establece Bernstein la diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales.

Al tomar en consideración los principios de ordenación interna del dispositivo pedagógico nos estamos refiriendo a lo que Bernstein denomina la «gramática intrínseca del discurso pedagógico» (1986, 1990a). En primer lugar, es el dispositivo pedagógico el que proporciona las reglas de esta gramática: las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación (Bernstein, 1986, 1990; Morais y Neves, 2004). Y, en segundo lugar, estas reglas están relacionadas jerárquicamente: la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, que a su vez regulan las reglas de evaluación.

Básicamente, la lógica interna del discurso, las reglas de que consta, realizan las siguientes funciones (Bernstein, 1990b, p. 103):

- Las reglas de distribución o distributivas establecen las relaciones entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica, así como sus producciones y sus reproducciones. Es decir, distribuyen formas de conciencia a diferentes grupos.
- Las reglas de recontextualización regulan la constitución de discursos pedagógicos específicos. Producen contextos pedagogizados, los cuales, a su vez, regulan la transmisión.
- Las reglas de evaluación están constituidas en la práctica pedagógica.

Una determinada relación entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica está establecida mediante controles de la especialización y distribución de diferentes órdenes de significado. Estos órdenes de significado crean diferentes conocimientos, diferentes prácticas. El control en la especialización y la distribución de principios de ordenación de significados distribuye formas de conciencia y de práctica especializadas.

El dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental. (Bernstein, 1990b, p. 103).

Bernstein pretende hacer evidente la influencia de los principios dominantes de la sociedad en la producción y reproducción del discurso pedagógico; para ello se centra en las características distintivas que constituyen y diferencian la forma especializada de comunicación que es realizada por el discurso pedagógico. Un discurso es (Morais, 1986) una categoría en la cual todo sujeto es ubicado o reubicado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas: es un recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción y producto de las relaciones sociales (prácticas y expertas) intrínsecas a esas categorías.

Si queremos entender la producción, reproducción y transformación de diferentes formas de conciencia y práctica, debemos entender la base social que subyace a una determinada relación entre la distribución de poder y los principios de control que ubican, reubican y oponen determinados tipos de conciencia y de práctica. En este modelo se postula que entre poder y conocimiento, y entre conocimiento y formas de conciencia siempre está el dispositivo pedagógico.

Marco conceptual metodológico para el análisis de la práctica pedagógica

Para ejemplificar en un caso específico el uso del marco teórico metodológico en el análisis de la práctica pedagógica, hemos utilizado como contexto los programas de garantía social (en adelante, PGS)⁵. Para hacerlo, hemos construido un instrumento que permite describir y explicar la práctica pedagógica de los programas⁶. En esta matriz quedan recogidas las posibles relaciones pedagógicas que nos interesa analizar para caracterizar la práctica pedagógica de los programas. Dicha matriz se constituye en nuestro lenguaje de descripción externo y opera como un instrumento conceptual de análisis de las referencias empíricas encontradas en el trabajo de campo. En ella, la clasificación y el enmarcamiento toman vida puesto que nos permiten estudiar las formas prácticas de la transmisión cultural.

La práctica pedagógica se sitúa en el nivel del contexto de reproducción, en el que se puede aprehender el código pedagógico de las instituciones educativas.

El concepto de código permite al autor conectar niveles macro y micro, ya que el concepto se podrá utilizar para la descripción de los procesos de reproducción cultural y de sus relaciones con el campo económico, de la producción material en dicho campo así como de las relaciones y prácticas dadas en el campo de control simbólico por lo que se refiere a las agencias y las prácticas pedagógicas en el nivel micro, como el aula.

El código regula las relaciones entre contextos y a través de estas regula las relaciones dentro de ellos. Estas relaciones crean marcadores de límites (*boundary markers*) que –en tanto principios de división del trabajo y de sus relaciones internas, producidas por relaciones de poder– dan forma a categorías especializadas y a prácticas. Cada categoría especializada conlleva una «voz» constituida por el grado de especialización de las reglas discursivas que regulan y legitiman la forma de comunicación.

⁵ Los pgs son un tipo de formación dirigida a jóvenes sin el título de Educación Secundaria Obligatoria, de carácter profesionalizador a la par que educativo; estos programas aparecen con la logse de 1990 y aunque hoy en día se han transformado en otras herramientas (pcpi, pfc), en el contexto de este artículo su falta de vigencia es irrelevante.

⁶ Para conocer con mayor detalle los criterios de selección de las dos entidades cuyos códigos pedagógicos procedemos a describir y analizar, véase Navas (2010).

Different degrees of insulation between categories create different principles of the relation between categories and so different principles of the social division of labour. (Bernstein, 1990a, p. 24).

En referencia a la división social del trabajo en la escuela y a las relaciones sociales –dos aspectos centrales de nuestro trabajo– Bernstein sostiene:

Here the social division of labour is constituted by the set of categories of transmitters (teachers) and the set of categories which constitute the acquires, whilst *the social relations refer to practices between transmitters and acquirers and practices between transmitters and between acquirers*. (Bernstein, 1990a, p. 22. El énfasis es nuestro).

En cuanto a las relaciones sociales, estas controlan los principios de comunicación y así el contexto comunicativo:

... the *form of the communicative context* is the crucial feature generated by their social relations, through the pedagogic practices the social relations regulate. (Bernstein, 1990a, p. 34. El énfasis es del original).

Los valores de la clasificación y el enmarcamiento predicen sobre las relaciones internas a un contexto comunicativo cuanto a relaciones externas. En el caso del enmarcamiento sus valores externos se refieren al control de formas de conocimiento y de formas de comunicación externas al contexto comunicativo específico.

Bernstein (1990a, p. 101) define el código como «a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, forms of realizations, and evoking contexts». Una vez definidas las diversas dimensiones del código pedagógico Bernstein lo «escribe» (2000, pp. 14-15) así:

$$\frac{O^E}{\pm C^{ic} \pm E^{ie}}$$

Se trata de una orientación elaborada (O^E)⁷ de significados sobre valores fuerte y débil (\pm) de clasificación (C) y enmarcamiento (E), tanto externos como internos (ic). A partir de esta escritura es factible entonces describir modalidades de código pedagógico según las variaciones de cada uno de los valores correspondientes.

⁷⁾ Que es la orientación de significados dominante en los sistemas educativos.

En la elaboración de la teoría de los códigos, Bernstein se refiere a la utilidad descriptiva de los conceptos de clasificación y enmarcamiento que incluye el nivel organizacional y la posibilidad de conectar los niveles macro y micro (Bernstein, 1977, p. 112).

El concepto de código se liga con la legitimidad e ilegitimidad de mensajes y con la legitimidad de los contextos de comunicación. De tal modo que dicho concepto es inseparable del de comunicación legítima e ilegítima y de las formas de relación social implicadas no solo a nivel micro.

Para poder analizar el código, Bernstein señala una serie de elementos (relaciones entre sujetos, relaciones entre discursos y relaciones entre espacios) que se vinculan entre sí y que dan lugar a dicho código. Sin embargo, en nuestro análisis no hemos incluido exhaustivamente todos los elementos sino una selección que ha dado lugar a nuestras categorías de análisis. Estas son: (a) dimensión estructural, (b) dimensión interaccional, (c) clasificación, (d) enmarcamiento, y (e) discreción.

La práctica pedagógica puede ser analizada básicamente en dos dimensiones⁸: estructural (en función de la clasificación) y de interacción (en función del enmarcamiento). Las posibles relaciones entre una y otra dimensión dependen de la discreción.

El concepto de discreción queda recogido por Morais (1986) como el abanico de alternativas en las formas de comunicación abierto al adquiriente. Como iremos viendo, en nuestro análisis hemos puesto en relación una serie de elementos que ostentan posiciones diferenciadas debido al contexto en que interaccionan. Lo que haremos será agrupar dichos elementos en función del grado de discreción que demuestran en la práctica.

En el modelo del discurso pedagógico de Bernstein, la dimensión estructural hace referencia a una parte de la práctica pedagógica que nos permite analizar cómo un discurso instructivo se inserta dentro de un discurso regulador. La clasificación [C] queda definida como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo; es un principio que regula la ubicación de las categorías en una división social del trabajo dada. Por lo tanto, la clasificación, fuerte o débil, marca las características distintivas de un contexto:

[...] classification [...] orientates the speaker to what is expected and what is legitimate in that context. (Bernstein, 1996, p. 104).

⁸ La dimensión estructural se puede estudiar tanto en los sujetos como en los discursos y en las agencias. La dimensión de la interacción incluye dos conjuntos de reglas: discursivas y jerárquicas.

Las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y este transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas.

Por su parte el enmarcamiento [E] queda definido como el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social. Es el principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías. Es decir, el enmarcamiento nos indica cómo construir la práctica o el texto específico. Y para producir el texto legítimo es necesario adquirir la regla de realización.

Whereas the recognition rule arises out of distinguishing *between* contexts, the realisation rule arises out of the specific requirements *within* a context. (Bernstein, 1996, p. 105).

El enmarcamiento regula las reglas de realización específicas para producir textos (prácticas) específicos del contexto.

La particular ordenación de los PGS, especialmente centrada en que los jóvenes participantes logren iniciar su incursión en el mercado de trabajo pero matizada por los objetivos generales de la educación obligatoria, hace que consideremos relevante analizar la práctica pedagógica en el plano de la dimensión estructural centrándonos en las posibles relaciones entre los dos discursos principales que componen la garantía social: la formación profesional específica y la formación básica.

Del mismo modo, entendemos que aquí resulta más relevante centrarnos en las reglas discursivas de la dimensión de la interacción que en las reglas jerárquicas. Las reglas discursivas son aquellas que están relacionadas con el desarrollo y la producción del mensaje legítimo. Son reglas básicas que, al regular las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico, informan acerca del control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, esto es, el principio de enmarcamiento de la selección, de la secuencia, del ritmo y de los criterios de evaluación. A través de estas reglas se pueden caracterizar y diferenciar las distintas modalidades de la práctica pedagógica.

Por su parte, las reglas jerárquicas hacen referencia a, según Carmo (1995, p. 63), los principios que establecen la relación, el orden y la identidad de los transmisores y adquirentes en el contexto de transmisión-adquisición y que siempre subyacen a las normas de conducta entre transmisor y adquirente. Cuando el transmisor tiene el control sobre el proceso de transmisión-adquisición, el enmarcamiento es fuerte y

podemos tener un control imperativo o de posición. Cuando es concedido algún control al adquirente en este proceso, el enmarcamiento es débil y tenemos un control personal (Morais, 1986).

El discurso regulador es el conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de una serie de categorías, en nuestro caso transmisores y adquirentes, docentes y jóvenes. Partimos de esta aseveración en nuestro análisis y consideramos que el análisis de la práctica pedagógica tiene que ver con analizar cómo un discurso instructivo se inserta en un discurso regulador. Las reglas discursivas se inscriben en cuatro grupos:

- Reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición. Cuando es controlada por el transmisor, el enmarcamiento es más fuerte; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es más débil. (Carmo, 1995).
- Reglas de secuencia: son reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, con lo que regulan el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando son explícitas, los currículos y las programaciones son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito, el transmisor apenas lo conoce.
- Reglas de ritmo: son reglas que definen la tasa de adquisición que se espera de las reglas de secuencia. Para Bernstein, «esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia» (1990a, p. 75). Un ritmo fuerte se corresponde, generalmente, con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente, por reglas de secuencia implícitas. Cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.
- Criterios de evaluación: son los criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos, gracias a los cuales, el adquirente sabe exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquirente aparentemente genera sus propios criterios.

Una vez explicados estos conceptos, resultado de proposiciones teóricas, y la manera en que se relacionan entre sí estamos en disposición de introducir los instrumentos conceptuales -la matriz explicativa- que hemos generado a partir de estas categorías de análisis que nos proporciona la teoría de Bernstein y que permiten analizar los aspectos esenciales de la práctica pedagógica de los PGS. El primero de estos instrumentos (véase Tabla I) hace referencia a los aspectos que tomamos en consideración para el análisis de la dimensión estructural. El segundo (véase Tabla II), a los considerados para el análisis de la dimensión de la interacción.

TABLA I. Análisis de la práctica pedagógica del PGS – Dimensión estructural

RELACIONES ENTRE DISCURSOS: RELACIONES INTERDISCIPLINARES**Formación Profesional Específica y Formación Básica**

Indicadores	C ⁺⁺	C ⁺	C	C ⁻
Contenidos	No hay relación entre los contenidos de la Formación Básica y los de la Formación Profesional Específica.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica si están dirigidos a maximizar la competencia en el desempeño laboral.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica que se vinculan a cuestiones globales del área profesional, de lo laboral.	La Formación Básica y la Formación Profesional Específica desarrollan contenidos complementarios.
Metodología que orienta la práctica	No hay relación entre la metodología de la Formación Profesional Específica y la de la Formación Básica.	Se utiliza una metodología en la Formación Profesional Específica que incluye aspectos de la utilizada en la Formación Básica para favorecer la competencia en el desempeño laboral.	La metodología utilizada en la Formación Profesional Específica incluye aspectos de la usada en la Formación Básica para favorecer aspectos de lo laboral.	La metodología utilizada en la Formación Profesional Específica y la usada en la Formación Básica son complementarias.
Evaluación	La evaluación de la Formación Profesional Específica se hará atendiendo a aspectos relacionados con el desarrollo de sus competencias.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluirá aspectos de la Formación Básica si estos favorecen el desarrollo de competencias laborales.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluirá aspectos de la Formación Básica siempre que estos contribuyan a desarrollar lo laboral.	La evaluación de la Formación Profesional Específica y la evaluación de la Formación Básica son complementarias.
En los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar	No hay relación entre los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica y los de la Formación Básica.	Los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica para favorecer la competencia laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica que son relevantes para el desarrollo de lo laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica y en la Formación Básica son complementarios.

TABLA II. Análisis de la práctica pedagógica del Pcs – Dimensión de la interacción

RELACIONES ENTRE SUJETOS: RELACIÓN PROFESOR Y JOVEN**Reglas discursivas – Selección**

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E	E ⁻
En la exploración/discusión de los contenidos	El docente indica los contenidos y formula las cuestiones. No permite selecciones espontáneas de los jóvenes.	El docente indica los contenidos. Permite selecciones espontáneas de los jóvenes si están relacionadas con el contenido indicado.	El docente indica los contenidos y dentro ellos permite selecciones espontáneas de los jóvenes relacionadas de manera indirecta con el contenido indicado.	El docente permite selecciones espontáneas de los jóvenes no relacionadas con los contenidos tratados.
En la elección de las actividades por realizar	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente.	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente aunque los jóvenes pueden introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido.	Las actividades son seleccionadas y estructuradas por el docente pero los jóvenes pueden realizar alteraciones en la macrosecuencia no relevantes para el contenido.	El docente presenta, como alternativas, varias actividades previamente estructuradas; los jóvenes pueden seleccionar las que serán realizadas individualmente.
En los principios metodológicos que orientan la práctica	El docente indica la metodología que se utilizará en el desarrollo del contenido.	El docente indica la metodología, pero permite variaciones debidamente justificadas.	El docente indica la metodología y permite variaciones no pertinentes para la práctica desarrollada.	El docente indica la metodología que se utilizarán aunque la adapta a las características individuales de los jóvenes.

Reglas discursivas – Secuencia

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E	E ⁻
En la exploración/discusión de los contenidos	El docente explora los contenidos siguiendo un orden rígido que no altera, incluso cuando hay intervenciones de los jóvenes.	El docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los jóvenes solo si alteran la exploración en el nivel de la microsecuencia.	El docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los jóvenes incluso si alteran la exploración en el nivel de la macrosecuencia.	El docente explora los contenidos en función de las intervenciones de los jóvenes.
En las actividades por realizar	La presentación de las actividades sigue un orden rígido esquematizado por el docente.	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en el nivel de la microsecuencia.	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en el nivel de la macrosecuencia.	La presentación del orden de realización de las actividades se lleva a cabo de manera espontánea.
En la metodología utilizada para realizar actividades	El docente indica la metodología que se utilizará, detallando los pasos así como el resultado final esperado.	El docente indica la metodología que se seguirá y permite alteraciones en el nivel de la microsecuencia.	El docente indica la metodología que se seguirá de manera general.	El docente explica los distintos elementos de cada actividad y permite que los jóvenes los lleven a cabo en el orden que deseen.

Reglas discursivas – Ritmo

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E	E ⁻
En la exploración/discusión de los contenidos	El docente nunca repite ni explora situaciones ya tratadas. En caso de dudas, remite a los jóvenes o al estudio en casa o al momento programado de revisiones.	El docente no repite situaciones ya exploradas, pero indica cómo resolver las dudas en el momento en que surgen.	El docente repite situaciones ya exploradas y aclara las dudas de los jóvenes, siempre que surjan.	El docente pregunta a los jóvenes si necesitan revisar los contenidos, reformula, explora de otra forma y promueve el debate y la reflexión sobre los mismos.
En las actividades por realizar	El docente marca el tiempo destinado a las actividades al principio de las mismas. Constantemente recuerda a los jóvenes el tiempo límite y no acepta retrasos.	El docente marca el tiempo destinado a las actividades al inicio y, durante su realización, va recordando a los jóvenes que ese tiempo es para cumplirlo. Acepta, puntualmente, algunos retrasos justificados.	El tiempo destinado a las actividades no se marca al inicio, hay un cierto respeto por el ritmo de los jóvenes. Aun así, el docente avisa a los jóvenes si se retrasan mucho.	No hay delimitación del tiempo en el inicio de las actividades. El docente deja que los jóvenes progresen a su ritmo. Sugiere otras tareas para los que van terminando.

Reglas discursivas – Criterios de evaluación

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E	E ⁻
En la exploración de los temas de estudio	Las explicaciones son muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Los jóvenes anotan todos los aspectos relacionados.	Las explicaciones son pormenorizadas e ilustradas, y los jóvenes copian solo los aspectos principales.	Las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas y los jóvenes toman algunas notas.	Las explicaciones no son pormenorizadas y los jóvenes no toman notas.
Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones	Lo que el joven dice es pormenorizadamente reformulado, corregido o completado.	Lo que el joven dice es reformulado, corregido o completado de forma genérica.	Se le dice al joven lo que está incorrecto pero no se hace reformulación alguna.	Lo que el joven dice no se somete a corrección o reformulación alguna.
En los trabajos y actividades por realizar	El docente apunta sistemáticamente lo que es incorrecto o está incompleto e indica de forma clara y pormenorizada lo que falta en la producción del texto.	De forma general, el docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto e indica lo que falta en la producción del texto.	El docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto pero no clarifica lo que falta en la producción del texto.	El docente acepta las producciones de los jóvenes. Las preguntas que hace son para esclarecer la producción.

En estos instrumentos presentamos una matriz que hemos generado como requisito previo a la recogida de información del trabajo de campo. Nos centramos en la descripción de cuatro grados⁹⁾ posibles de clasificación (relación entre discursos) y de enmarcamiento (relación entre sujetos) en los PGS:

TABLA III.

C ⁺⁺	E ⁺⁺	Clasificación/Enmarcamiento muy fuerte
C ⁺	E ⁺	Clasificación/Enmarcamiento fuerte
C ⁻	E ⁻	Clasificación/Enmarcamiento débil
C ⁻	E ⁻	Clasificación/Enmarcamiento muy débil

Entre un grado y otro hay múltiples realizaciones posibles. Para nuestro análisis hemos diseñado estas cuatro puesto que consideramos que cada una representa una posición significativamente aislada respecto de las demás. Entendemos que el cambio significativo se produce cuando la información que queremos recoger, estructurada en función de nuestro principio de organización, en mayor o menor medida cumple las siguientes relaciones:

TABLA IV.

C ⁺⁺	La frontera entre una y otra disciplina está bien definida.
C ⁺	Hay cierta integración siempre y cuando se refiera a aspectos globales.
C ⁻	Hay cierta integración entre las disciplinas que responden a cuestiones específicas.
C ⁻	Es el grado máximo de integración entre disciplinas.
E ⁺⁺	El docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión-adquisición y no permite que los jóvenes se desvíen.
E ⁺	El docente permite que los jóvenes elijan cuestiones relevantes para el proceso de transmisión-adquisición entre una serie que él ofrece.
E ⁻	El docente permite que los jóvenes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente.
E ⁻	El docente permite que los jóvenes participen aun cuando la participación no sea pertinente.

Para analizar la dimensión estructural hemos elaborado un listado de indicadores en los que detenernos durante el trabajo de campo. Estos indicadores son: Contenidos, Principios metodológicos que orientan la práctica, Evaluación, Objetivos de aprendizaje y Competencias que se deben desarrollar.

⁹⁾ La división en grados surge de las necesidades del análisis del trabajo de campo. Aunque no guardan una relación aritmética entre sí, cada uno representa un progresivo debilitamiento en la jerarquía de relaciones de C⁺⁺ a C⁻.

Para analizar la dimensión de la interacción, utilizamos los siguientes indicadores para cada regla discursiva:

- Selección: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de la elección de las actividades por realizar, (3) de la metodología.
- Secuencia: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de las actividades por realizar, (3) de la metodología.
- Ritmo: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de las actividades por realizar.
- Criterios de evaluación: (1) en la exploración de los temas de estudio, (2) cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones, (3) en los trabajos y actividades por realizar.

Una vez tengamos recogida la información de nuestro trabajo de campo usaremos la matriz para ir situando en ella la información que hemos recabado respecto de los indicadores en función de su correspondencia con un grado u otro de la clasificación.

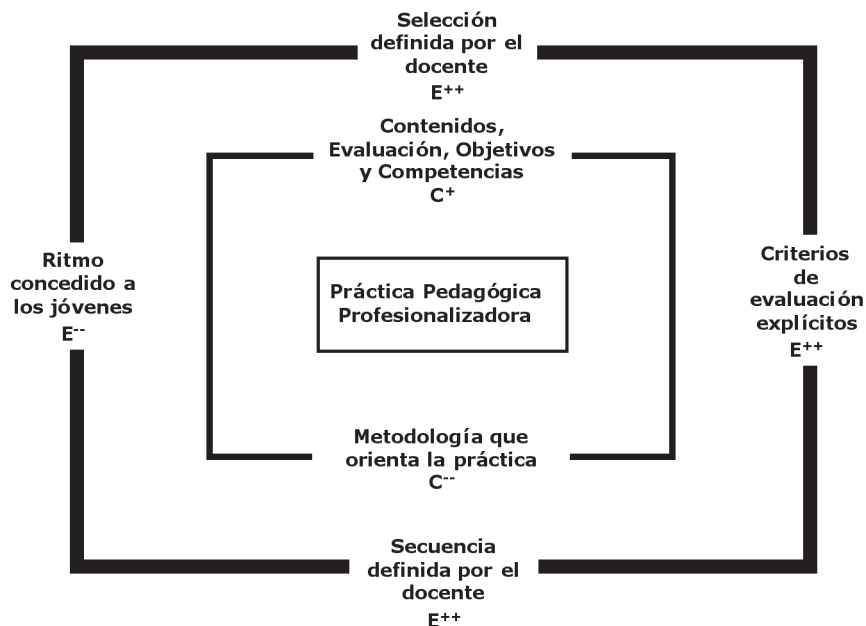
Resultados y modelización conceptual

A continuación presentaremos brevemente una formalización conceptual a modo de ejemplo del uso de la teoría en este tipo de estudios.

El tipo de tratamiento de los datos recogidos en el trabajo de campo, a partir de los lenguajes de descripción externo e interno que hemos presentado, permite transformar la matriz explicativa de manera que los resultados de la investigación¹⁰ se presenten en términos propios de la teoría: los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan la práctica pedagógica en una agencia concreta como es la entidad sin ánimo de lucro (ESAL, en adelante).

¹⁰ Para los resultados de la investigación a que hacemos referencia véase Navas (2008).

FIGURA I.



En otras palabras, el código de esta entidad se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i^+/E_i^{++}}$$

Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada. En general podemos decir que esta práctica pedagógica, que hemos denominado *práctica pedagógica profesionalizadora*, se caracteriza por una orientación elaborada, que inserta unas relaciones de poder claramente delimitadas en situaciones de control muy fuertes, excepto en el tiempo que se concede a los jóvenes para adquirir las transmisiones.

En la ESAL hay dos formadores en cada una de las sesiones en las que se trabaja con jóvenes. Esto explica, en parte, que la evaluación, los objetivos y los contenidos estén caracterizados como fuertes. A la hora de trabajar con los jóvenes, podemos señalar

que, en esta entidad, los formadores diseñan el desarrollo de la práctica pedagógica de manera tal que los jóvenes aprendan lo más posible respecto de los contenidos de ambos discursos mayoritarios: la Formación Profesional Específica y la Formación Básica. Y para que esto sea posible, los formadores utilizan una metodología en ambos discursos complementaria: se privilegia la adquisición del contenido.

Por otro lado, y en cuanto al enmarcamiento de las relaciones entre docentes y jóvenes, podemos observar el alto grado de coherencia interna que guardan los resultados con el objetivo implícito de que los jóvenes adquieran el contenido, convertido este en el texto legítimo que debe ser evaluado.

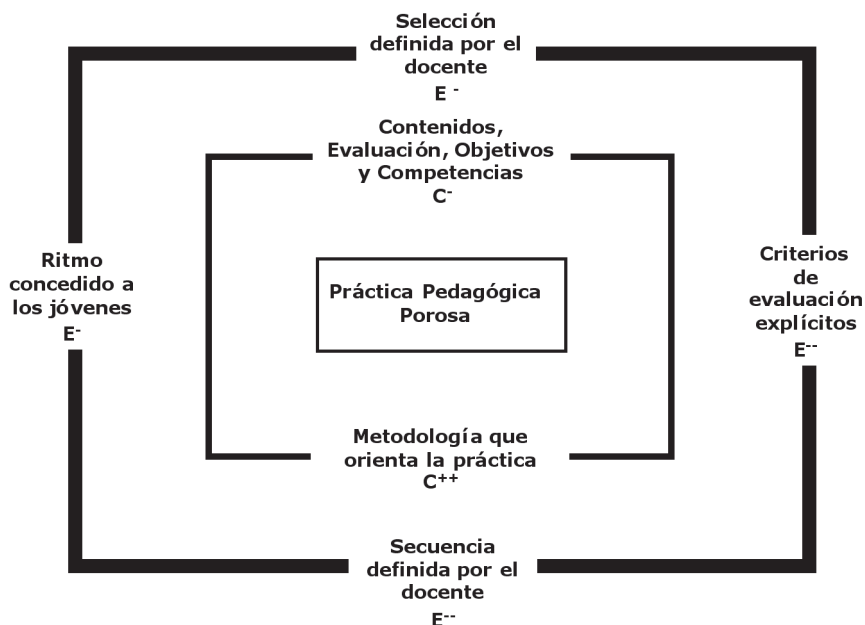
En esta entidad, los contenidos son seleccionados por el docente, lo cual incluye tanto las actividades por realizar como la metodología utilizada para la adquisición de dicho contenido; el orden en que los contenidos son introducidos también es una tarea que recae exclusivamente en el docente y, de nuevo, así se hace con las actividades y la metodología. Por lo que respecta a los mensajes que los docentes proporcionan a los jóvenes sobre la adquisición correcta del contenido que se ha seleccionado y que se está trabajando, de nuevo son claros y no dan pie a la adquisición de contenidos erróneos, los cuales se nos revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa en este centro es que los jóvenes aprendan el contenido que están trabajando.

Esto concuerda con el análisis global del ritmo de la entidad, que se caracteriza por ser muy débil. Es decir, los jóvenes deben aprender los contenidos seleccionados por los docentes, de la forma en que los docentes les indican y en el orden que les indican, pero para poder hacerlo disponen del tiempo que necesiten. Lo que de nuevo se privilegia en este sentido es una determinada adquisición del contenido.

Entendemos que solo a través de un fuerte control por parte de la transmisión del contenido es como se les puede proporcionar a los jóvenes la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan y, de esta forma, se coloca a los jóvenes en situación de realizarlo. De nuestro análisis se desprende que los docentes proporcionan a los alumnos las claves necesarias para reproducir el texto legítimo; por lo tanto, hemos denominado la práctica pedagógica como profesionalizadora: porque «permite» la adquisición de los contenidos de la Formación Profesional Específica.

Podemos comparar la anterior caracterización con la de una entidad (local) que orienta su práctica pedagógica a lo que tienen que saber los jóvenes para el exterior del PGE y no a la adquisición dentro del contexto de la práctica pedagógica. En este sentido, los jóvenes adquieren algo 'diferente' a lo explicitado.

FIGURA II.



El código de la entidad local se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i/E_i^-}$$

Hemos denominado la práctica pedagógica de esta entidad como *práctica pedagógica porosa*, porque, aunque la orientación sea elaborada, las relaciones entre la mayoría de indicadores de la dimensión estructural son débiles y las situaciones que muestran el control del docente sobre la práctica pedagógica también lo son. Consideramos que la porosidad caracteriza la práctica al indicar la debilidad que posee en la descripción del proceso de transmisión-adquisición. En esta práctica pedagógica local, encontramos que existe una frontera débil entre los contenidos que se transmiten en la Formación Profesional Específica y los que se transmiten en la Formación Básica, lo que se traduce en una voluntad de inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes.

Por otro lado, si atendemos a la dimensión de la interacción, observamos un debilitamiento general en cuestiones cruciales del proceso de transmisión-adquisición. La selección del contenido que se produce en la entidad local, y que se refleja en nuestro análisis en función de si los alumnos pueden o no introducir cuestiones ajenas al contenido planteado por el docente, está caracterizada como débil. Es decir, el docente permite que los jóvenes realicen selecciones espontáneas relacionadas de manera indirecta con los contenidos indicados. Asimismo, la secuencia en la exploración de los contenidos es débil, el docente permite que los alumnos elijan el orden en que realizar las actividades o adquirir los contenidos. Lo mismo sucede respecto del ritmo o tasa esperada de adquisición: el docente no utiliza la relación de poder de que está imbuido para exigir a los alumnos que aprendan unos contenidos determinados en un tiempo estimado por él. Esta situación se ve aumentada si atendemos a los criterios de evaluación explícitos, caracterizados de manera muy débil. El docente no explora situaciones ya pasadas y remite a un espacio exterior al aula para que los jóvenes las exploren.

En este contexto es muy difícil que los jóvenes adquieran el texto legítimo, puesto que no se desarrolla el programa para que los jóvenes adquieran la regla de reconocimiento y, por tanto, tampoco pueden acceder a las reglas de realización. No se lo puede definir como un contexto profesionalizador, sino más bien como un contexto de contención social.

Presentado el ejercicio que nos permitió la investigación de referencia, se puede afirmar que la perspectiva teórico-metodológica de Bernstein tiene un gran potencial descriptivo y explicativo para estudios sobre práctica pedagógica en el contexto disciplinar de la didáctica no normativa¹¹. A la vez, permite conectar estas prácticas con procesos más globales de formas de distribución y apropiación de diferentes tipos de conocimiento entre los grupos sociales.

El modelo conceptual surgido de los dos casos expuestos permite caracterizar con cierto detalle y delicadeza las formas concretas de la práctica pedagógica en términos del control de la comunicación y las configuraciones de los contenidos de la transmisión. Al mismo tiempo, brinda la posibilidad de construir algunas hipótesis explicativas sobre al menos dos cuestiones relevantes en el estudio de la enseñanza y de la educación en un sentido más amplio. Por un lado, se pueden derivar de la descripción de las prácticas pedagógicas los tipos de conocimiento específicos que

⁽¹¹⁾ Un estudio sobre la organización escolar desde un punto de vista sociológico se puede encontrar en Graizer (2008).

se constituyen como legítimos en un contexto pedagógico determinado. En nuestros casos expuestos encontramos: formas de conocimiento con orientación al dominio de intervenciones técnicas en un proceso productivo (pedagogía profesionalizadora) -con un énfasis discursivo de orden instruccional- y formas de conocimiento sesgadas a conductas sociales, a modelos de relación social, a maneras de vincularse con los otros, a modos de vivir, con un énfasis discursivo de orden regulativo. Estos dos tipos de conocimiento, y otros posibles que se configuren en otras modalidades pedagógicas, dan cuenta de una distribución y ubicación en relación con el control en el acceso, producción y reproducción del orden simbólico. De este modo, los distintos grupos estarán en posición desigual para disputar el dominio de los principios legítimos de comunicación y, así, en posición desigual para la producción de nuevos significados.

Por otro lado, se puede avanzar una hipótesis en relación con el tipo de identidades pedagógicas que las prácticas pedagógicas construyen. Damos aquí a 'identidades pedagógicas' el sentido de la localización de los sujetos en una carrera y en un contexto moral determinado (Bernstein, 2000). Cada modalidad de práctica ubicará a los sujetos en determinadas relaciones con el conocimiento, consigo mismos y con otros, lo cual constituye localizaciones en el orden social. El estudio de cómo se configuran esas tomas de postura y de cómo se construyen en prácticas pedagógicas locales los tipos de conocimiento a los que cada grupo accede aporta elementos sustantivos para la comprensión de cómo la educación está operando en la producción y reproducción de nuevas formas de orden social.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol. I*. Londres: Paladin.
- (1977): *Class, Codes and Control. Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- (1986): On the pedagogic discourse. En J. G. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 205-290). Nueva York: Greenwood Press.
- (1990a): *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*. Londres: Routledge.

- (1990b): Poder, control y principios de comunicación. En B. BERNSTEIN, *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor & Francis.
- (1997): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- (2001): From Pedagogies to Knowledges. En A. MORAIS, I. NEVES, B. DAVIES, ET ÁL. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- CARMO, M. (1995). *O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tesis doctoral, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- GRAIZER, O. (2008). *Organizational Regulations of Transmission*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España.
- LEY ORGÁNICA de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990.
- LEY ORGÁNICA de Educación, 2005.
- MORAIS, A. M., ET ÁL. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces. En A. MORAIS, I. NEVES, B. DAVIES, ET ÁL. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- (2004): Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. *Revista de Educação*, XII (2), 119-132.
- MORAIS, A. M. Y NEVES, I. P. (Coords.). (2000). *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da Faculdade da Ciências da Universidades de Lisboa.
- NAVAS, A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España.

Dirección de contacto: Almudena Navas Saurin. Universitat de València. Facultat de Filosofia i CC. de l'Educació. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010. Valencia, España. E-mail: almudena.navas@uv.es