


**Contribuciones de Basil Bernstein a la investigación en educación:
entrevista con Mario Díaz Villa**


**Contribuições de Basil Bernstein para a pesquisa em Educação:
entrevista com Mario Díaz Villa**

**Basil Bernstein's contributions to Education Research:
interview with Mario Díaz Villa**


Mario Díaz Villa*

 <https://orcid.org/0000-0003-4631-2555>

Jefferson Mainardes**

 <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

Manoel Ayusso Martins***

 <https://orcid.org/0000-0001-5254-346X>

Mario Díaz Villa, vinculado a la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, es uno de los principales comentaristas y difusores de la obra de Basil Bernstein. Su amplia producción comenzó con su tesis doctoral, bajo la supervisión del propio Bernstein en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Díaz, 1983). Después de eso, escribieron juntos un artículo sobre la teoría del discurso pedagógico (Bernstein & Díaz, 1984, 1985). Ese mismo año, Díaz publicó además una profunda introducción a la obra de Bernstein (Díaz, 1985).

Desde entonces, ha producido numerosos textos, entre los cuales se destacan los incluidos en los significativos homenajes tras el fallecimiento de Bernstein (Díaz, 2001a, 2001b). Más recientemente, publicó un libro que nos ofrece tanto reflexiones inéditas como algunas ya

* Profesor de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. E-mail: <mdiazvilla@gmail.com>.

** Profesor de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: <jefferson.m@uol.com.br>.

*** Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). E-mail: <manoel.ayusso@gmail.com>.

publicadas (Díaz, 2019). A lo largo de su recorrido intelectual, Mario se ha comprometido profundamente tanto con el contenido como con la forma de la teoría de Bernstein, consolidándose como un referente intelectual para quienes buscan conocer la Sociología de la Pedagogía bernsteiniana.

En 2024, la Revista *Práxis Educativa* dedicó una sección temática a conmemorar el centenario del nacimiento de Basil Bernstein. La presente entrevista con Mario Díaz se inscribe en la continuidad de dicha celebración, que en esta ocasión rememora los 25 años del fallecimiento de Bernstein.



Entrevistadores (E): Por lo general, conocemos más sobre la obra de Bernstein que sobre su vida personal. Dado que él fue su director de tesis, ¿podría contarnos un poco sobre él? ¿Cómo era en su día a día, sus hábitos, su manera de ser, etc.?

Mario Díaz Villa (MDV)¹: Es cierto que Basil Bernstein (1924–2000) es más conocido por sus contribuciones a la sociolingüística y a la sociología de la educación que por su vida personal. Tuve la fortuna de ser su alumno durante tres años en los cuales desarrollé mi investigación que titulada “A model of pedagogic discourse with special reference to primary education in Colombia” (Díaz, 1983), cuya parte teórica fue publicada con él en *Collected Original Resources in Education* (CORE) (Bernstein & Díaz, 1984) y traducida al español en la *Revista Colombiana de Educación Número 15* (Bernstein & Díaz, 1985). La relación académica de un científico social con su vida cotidiana es tan estrecha, que su personalidad, sus hábitos y formas de ser configuran una identidad singular difícil de separar. En este sentido, cada momento cotidiano está mediado por la visión académica que se impone como una fuerza generativa de lo que se dice y hace. De allí que el agudo sentido crítico y reflexivo de Bernstein lo combinara con un cierto humor negro, que impregnaba sus interacciones. Comparto el punto de vista de Rob Moore, quien consideraba que Bernstein fue un pensador de una inmensa creatividad y originalidad. A esto agregaba su rigurosidad en relación con la escritura cuya densidad y concreción obligan a una relectura permanente de sus textos para ganar comprensión de estos. Las interacciones iniciales con sus doctorandos marcaban ciertos límites que se disolvían en la medida en que se avanzaba en la producción textual, frente a la cual sus críticas implacables se transformaban en estímulos académicos y socioafectivos que producían seguridad alrededor del trabajo de escritura, como efectivamente me sucedió. La distancia inicial se transformaba en calidez, sin que se perdiera la jerarquía académica que se expresaba en sus disertaciones, observaciones tutoriales, y en otro tipo de interacciones, a las cuales le agregaba sus permanentes juegos con el lenguaje. Para responder globalmente a su pregunta, puedo concluir que la discursividad de Bernstein se expresaba en la posibilidad de hacer de sus conceptos principios generativos de nuevos textos, como si el campo discursivo de su obra fuera una especie de rizoma teórico en el cual surgían temas diversos que se interconectaban, pero que al mismo tiempo podían tener cierta autonomía. Por esta razón, la lectura de su obra debe ser profundamente sistémica a la manera de la exploración de un sistema reticular.

¹ La foto fue obtenida de la colección personal de Mario Díaz Villa.

E: Algunos autores relacionan la teoría de Bernstein con el Estructuralismo. Desde un enfoque epistemológico, ¿cómo se podría clasificar la teoría de Bernstein?

MDV: Generalmente se ubica el trabajo de Bernstein dentro de la perspectiva durkheimiana, y sabemos que Durkheim no fue un estructuralista en el sentido estricto del término, a la manera de Saussure o Levi Strauss. Yo ubicaría a Durkheim como un proto-estructuralista que le apostó al estudio de la sociedad en tanto que sistema que trasciende al individuo, al tiempo que lo regula a través de las normas e instituciones que lo constituyen. En este sentido, Bernstein, sin considerarse totalmente estructuralista, proporciona a través de su teoría de los códigos una aproximación a las estructuras que subyacen a la división del trabajo y a las relaciones sociales. La búsqueda de Bernstein de una gramática semiótica capaz de describir y explicar la forma en que el poder y el control se transforman en principios constituyentes de la subjetividad y la identidad, o su análisis de la manera en que la semántica subyacente regula las realizaciones lingüísticas, lo aproxima al estructuralismo. Recordemos que el estructuralismo se fundamenta en oposiciones binarias y que estas están presentes en la lingüística saussureana, en la fonología de Jakobson, o en la antropología estructural de Levi-Strauss. Tenemos, entonces, que el binarismo está asociado al estructuralismo en la medida en que analiza el sistema de diferencias. Saussure plantea que en la lengua solo hay diferencias. En Bernstein, la lógica semántica de la diferencia se expresa en las oposiciones binarias que plantea (como, por ejemplo, código elaborado-código restringido; clasificación-enmarcación; fuerte-débil; macro vs micro; poder-control; discurso-práctica; legítimo-ilegítimo, etc.). El binarismo en Bernstein es una herramienta analítica para comprender el sistema de relaciones que subyace a la estructura social, y a la manera como esta se constituye en la conciencia de individuos y grupos. Por esta razón, su binarismo pertenece a lo que yo denominaría una **semiótica de las diferencias**, que permite comprender por qué, por ejemplo, los códigos no son estilos de habla sino principios que subyacen a la interacción social y en ella configuran formas de identidad, conciencia, diferencia y lenguaje.

Alrededor de la obra de Bernstein hay una larga lista de autores que realizan descripciones e interpretaciones (solo menciono algunos relevantes como Rob Moore, Johan Muller, Paul Atkinson, Alan Sadovnik, Karl Maton, Michael F. D. Young, Parlo Singh, etc.). Casi todos ellos reconocen la base durkheimiana de Bernstein en el análisis de la educación como reproductora del orden social y su estructuralismo en relación con su enfoque sobre códigos. En el caso de Michael Young, este personaje lo considera un durkheimiano crítico, aunque inicialmente lo calificó de funcionalista.

El hecho de que el discurso de Bernstein sea analítico y crítico alrededor del vínculo estrecho que establece entre las relaciones de poder-control, los códigos sociolingüísticos y el orden simbólico lo acerca a corrientes críticas, sin que esto signifique que perteneciera a estas o a un supuesto neomarxismo.

Ahora bien, en “Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein” (Díaz, 1988), planteo que su programa puede considerarse como la búsqueda de un sistema de reglas que dan cuenta de la relación entre las configuraciones externas del poder-control (límites, clasificaciones, distribuciones, enmarcaciones) y las formas de su internalización en los diversos contextos de interacción en los cuales la experiencia comunicativa se transforma en experiencia simbólica. Así mismo abordé algunas relaciones relevantes para la comprensión de su modelo, entre otras, poder-sujeto, sujeto-significados, código-sujeto y sujeto-discurso-pedagógico.² En síntesis, el discurso de Bernstein recupera rasgos del proto estructuralismo, el estructuralismo y el posestructuralismo en la construcción de sus instrumentos teóricos de análisis que le

² Véase Díaz (1988).

permitieron distinguir cómo se estructuran los límites, se definen las posiciones y relaciones, se estructuran los códigos que se internalizan y reproducen formas de identidad, conciencia y significado, en el juego de macro y micro contextos dominantes. Dicho de otra manera, los códigos son principios en los cuales cada sujeto se constituye, ubica y reubica, produce y reproduce.

E: La obra de Bernstein es densa y profunda. ¿Considera adecuado hacer referencia a las “teorías de Bernstein” en plural, dado que él desarrolló diversas teorizaciones?

MDV: La teoría de Bernstein —en singular— es el producto de su trabajo investigativo durante muchos años que creció en forma de espiral. Esto se observa en el título constante de su obra que se inició con *Class, Codes and Control Volume 1* y finalizó con *Class, Codes and Control Volume 4* (Bernstein, 1971, 1973, 1975, 1977a, 1990) en adición a su obra *Pedagogy, symbolic control and identity* (Bernstein, 1996, 2000). A lo largo de estos volúmenes y de una diversidad de artículos pertinentes se configuró su programa de investigación relacionado con la búsqueda de un sistema de reglas que diera cuenta de la relación entre las configuraciones externas del poder (límites, clasificaciones, distribuciones) y los medios de su incorporación o internalización a través del discurso pedagógico. En otros términos, su programa consistió en indagar cómo se transforma la experiencia social en experiencia simbólica, cómo dar cuenta de los procesos de reproducción de sentido a partir del posicionamiento en sistemas significantes de poder y cómo el discurso pedagógico se configura en el medio fundamental de transmisión de la cultura. A esto subyace un cierto método estructuralista de corte semiótico, que se expresa en su modelo del dispositivo pedagógico. Uno de los artículos que puede colocarse en la frontera de su investigación es “Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction” publicado en el *Volumen 4 de Class, Codes and Control* (Bernstein, 1990), el cual, desde mi punto de vista, configura la gramática semiótica de reproducción cultural aplicable a los códigos lingüísticos y a los códigos educativos. En este sentido, conceptos como códigos sociolingüísticos, clasificación, enmarcación, dispositivo pedagógico, reproducción cultural, oscilan entre el estudio de la sociología del lenguaje y la sociología de las transmisiones educativas. En esta última, Bernstein aborda el estudio de los tres sistemas de mensajes (currículo, pedagogía, evaluación). Por lo tanto, más que hablar de teorías es mejor referirse, como lo hacen Paul Atkinson y Alan Sadovnik, a etapas susceptibles de ser identificadas en los respectivos volúmenes, a pesar de que el hilo conductor es, como el mismo Bernstein plantea, el discurso pedagógico.

E: En Brasil, los autores que utilizan las ideas de Bernstein se concentran más en la teoría del dispositivo pedagógico y el concepto de recontextualización. Dos comentaristas de Bernstein en Brasil escribieron que emplear partes de sus teorías o modelos sin insertarlos adecuadamente en la totalidad de su obra puede generar perjuicios de naturaleza científica y política (Etges & Ferrari, 1979). En su opinión, ¿es posible utilizar solo algunos conceptos de Bernstein?

MDV: Considero que la teoría de Bernstein no es un menú del cual se puedan extraer conceptos arbitrariamente. Sus desarrollos teóricos están articulados y ligados a la evolución de sus conceptos. Es posible, sin embargo, asumir el estudio específico de ciertos temas, de conformidad con el desarrollo teórico de su obra. Así, por ejemplo, metodológicamente se puede estudiar primero el Volumen 1 de *Class, Codes and Control* (Bernstein, 1971), que está centrado en la relación entre códigos sociolingüísticos y las relaciones de clase, para explicar la manera como estas últimas configuran la estructura de la comunicación en la familia. En ese sentido, el subtítulo del Volumen 1 define el campo de estudio: “Theoretical Studies towards a Sociology of Language.” También se podrían estudiar, con cierta especificidad, los desarrollos realizados en el Volumen 3 de *Class, Codes*

and Control (Bernstein, 1975, 1977a), referidos al efecto de las relaciones de clase sobre la institucionalización de los códigos elaborados en la educación (la escuela).

Sin embargo, la comprensión de su teoría sería muy débil si se opta por este camino, debido a que no se analizarían los conceptos estructurales de los dos volúmenes (1 y 3, incluido el Volumen 2, *Applied Studies towards a Sociology of Language*, editado por Bernstein) (Bernstein, 1973), que recoge desarrollos investigativos realizados entre 1966 y 1971, y si no se examina el Volumen 4 (*La estructura del discurso pedagógico*) (Bernstein, 1990), y los conceptos desarrollados en *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Bernstein, 1996, 2000). Podríamos decir, apelando a Foucault, que los textos de los volúmenes 1, 2, 3 y 4 se configuran alrededor de un solo y mismo objeto, el concepto de código. Por su parte, *Pedagogía, control simbólico e identidad* tiene dos partes específicas: La primera desarrolla una teoría sociológica de la pedagogía, que recrea conceptos básicos de su modelo, avanza en el análisis del dispositivo pedagógico e introduce una descripción de los denominados modelos de competencia y modelos de actuación que se relacionan con las políticas de recontextualización del conocimiento y la identidad. La segunda parte es una recreación de la teoría de los códigos y el lenguaje de descripción de la teoría.

En síntesis, para no extenderme, el campo discursivo de la teoría de Bernstein es extenso y está constituido por un número amplio de conceptos interrelacionados que a lo largo del tiempo han sufrido modificaciones. A esto se agrega la diversidad de fundamentos teóricos que reconceptualizó de otros autores, los cuales deben ser leídos y analizados para una mejor comprensión de su obra.

En consecuencia, su obra no es una unidad homogénea. Sus enunciados se refieren a diversos aspectos: la estructura de significados que subyacen a la comunicación, las formas de comunicación en la familia en los procesos de socialización; la distinción entre significados universalistas y particularistas, producto de la relación entre los significados y sus realizaciones en contextos socializantes (instruccional, regulativo, imaginativo e interpersonal), las relaciones entre la estructura social, las estructuras simbólicas y las formas de comunicación, las relaciones de poder expresadas en las relaciones de los límites; conceptos matrices como clasificación y enmarcación, *curricular* y pedagogía, etc. Estos enunciados, y otros, se van perfilando, encadenando y transformando en el tiempo hacia lo que más adelante se denominará el discurso pedagógico como potencial para el posicionamiento centrado y descentrado del sujeto. En el “PostScript” del Volumen 3, Bernstein (1973) ya plantea las interrelaciones entre el trabajo de los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos y esboza dos formas de transmisión de los códigos del conocimiento, “agregados” e “integrados”, y sus efectos en la formación de las identidades³. Por esto, no es fácil encontrar en Bernstein una regularidad o continuidad de su discurso que se mueve entre la sincronía y la diacronía, la definición de niveles, y la transformación de los límites externos e internos. De esta manera, en su obra se entrelazan problemas sobre el poder, la conciencia, el sujeto y el discurso, el significado, los límites, que se ubican en las fronteras entre el estructuralismo y el posestructuralismo, y que plantean retos teóricos a los investigadores.

Ahora bien, En Bernstein, el corpus de conceptos y enunciados que recontextualiza permanentemente muestra que estos no configuran una unidad desde el principio de su investigación. En Bernstein, los conceptos se reconceptualizan y, de esta manera, hacen parte del juego de la arquitectura de su teoría. A pesar de sus transformaciones el concepto de código es el fundamento transversal de su campo de estudio que puede descomponerse en categorías y prácticas, a través de las cuales se da cuenta de cómo el poder y el control, que subyacen a las

³ Véanse al respecto sus artículos “Open Schools, Open society” y “Classification and Framing of Educational Knowledge”.

relaciones de clase, se traducen a nivel del sujeto en principios constituyentes de sus posiciones. Así, la definición de código, presentada por Bernstein en el “Prólogo” de *Code in Context* (Bernstein, 1977b) es el punto de arranque de su texto “Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo” (Bernstein, 1981). Bernstein (1977a) considera que este artículo sigue muy de cerca los análisis desarrollados en la Parte II de *Class Codes and Control Vol 3*, especialmente el Capítulo 8 y sus notas A y C. Esto nos muestra que la regularidad discursiva de su obra está inmersa en una permanente interrogación, pero que su lectura ni es ni puede ser lineal y sí discontinua.

Ahora, si bien, la obra de Bernstein está configurada por una red de conceptos que constituyen la estructura discursiva de su teoría. Dicha red es irruptiva y disruptiva. Cada concepto se forma y se transforma temporalmente y se consolida como parte del lenguaje descriptivo y analítico de su teoría. De allí que yo piense que el campo discursivo de Bernstein no quedó limitado por su muerte. Al contrario, abrió nuevos problemas teóricos.

Los vínculos académicos y personales de Bernstein con sus estudiantes produjeron los rituales de encuentros académicos, o “rituales de interacción”, como los denomina Goffman, que han robustecido la teoría con reconceptualizaciones y construcciones propias que han producido nuevas variantes discursivas, las cuales hoy se presentan de manera autónoma. En este sentido, Bernstein continúa siendo una fuente inagotable de interpretaciones, algunas de las cuales reclaman cierta singularidad en medio de la abundante producción discursiva sobre su perspectiva.

La coexistencia de conceptos y enunciados dispersos y heterogéneos en los volúmenes 1, 2 y 3 (Bernstein, 1971, 1973, 1975, 1977a), perfila en Bernstein, al decir de M. Halliday (1973), una teoría de la sociedad, cómo la sociedad persiste y cómo cambia; una teoría de la naturaleza y procesos de transmisión cultural. El Volumen 4 (Bernstein, 1990), *La estructura del discurso pedagógico* recoge en gran parte el modelo de análisis de los códigos y sus realizaciones lingüísticas y educativas. Este volumen es complejo y requiere bases teóricas previas para su comprensión. Lo mismo sucede con *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Bernstein, 1996, 2000), donde se amplía el lenguaje de su dispositivo descriptivo y analítico.

E: En el texto *Ritual in Educación* (Bernstein, 1975), se puede ver claramente la influencia de la antropología social de Durkheim (Durkheim, 1996) en el pensamiento de Bernstein: las comparaciones constantes entre sociedades escolarizadas y no escolarizadas, la escuela y sus fenómenos como ritualización, etc. ¿Por qué esta relación de Bernstein con la antropología no es tan enfatizada por los comentaristas y divulgadores? ¿Tiene alguna relación con las contradicciones en torno al pensamiento de Durkheim?

MDV: Efectivamente, en "*Ritual in Educación*" la influencia antropológica de Durkheim en Bernstein es clave. Sin embargo, no ha sido relevante ni determinante como estudio sociológico, aunque en él se presentan elementos seminales relacionados con los órdenes instrumental y regulativo (expresivo) que tienen realizaciones diferentes de conformidad con la estructura estratificada o diferenciada de la escuela. En el texto al cual hacen referencia, Bernstein retoma las ideas durkheimianas del ritual como un medio de cohesión social. Al estudiar las formas de organización de la escuela, Bernstein apela a los conceptos de solidaridad “mecánica” y “orgánica”. Estas dos formas de solidaridad tienen su origen en la división del trabajo que produce límites en la organización y genera modalidades de control diferentes (control ritualizado, posicional y control personalizado) en las relaciones sociales o de interacción. Ahora bien, tanto las formas de organización como las de relación que tienen efectos sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación son un producto de los límites internos de la escuela. Aquí son relevantes los conceptos de aislamiento e integración de las categorías que crea la división del trabajo. Tenemos que, bajo la influencia de Durkheim, Bernstein considera que el orden social de la educación está mediado por

límites que reproducen estructuras de control simbólico diferentes, las cuales se expresan ya sea en formas ritualizadas o en formas personalizadas. Dicho de otra manera, para Bernstein los rituales escolares (de edad, género, de interacción, de organización del tiempo y del espacio) no solo se relacionan con la transmisión del conocimiento, sino también con el orden simbólico y las relaciones de poder que se reproducen en la escuela, y este planteamiento tiene sus fuentes en la sociología de Durkheim, la cual luego se recontextualiza en las teorías de la reproducción. Ahora bien, me parece que la perspectiva de Bernstein en este artículo —*Ritual in Education*— es fundamentalmente sociológica, aunque tiene derivaciones antropológicas en la medida en que para Durkheim la cultura escolar y sus valores están fundamentados en normas y rituales que cambian de conformidad con las transformaciones en la división del trabajo. Así mismo, considero que la relación de Bernstein con la antropología no hace parte del contenido de los divulgadores no tanto por la orientación de Durkheim que puede ser interpretada de múltiples maneras (funcionalista, positivista, proto estructuralista, estructuralista, empirista) sino porque Bernstein recibió la influencia de diversas perspectivas teóricas como la obra de Herbert George Mead, Freud, Sapir, Vigotsky, Luria, Dell Hymes, Chomsky, Halliday, Cassirer, Mary Douglas, Lee Whorf, etc. En este complejo teórico se cruzan disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología y la lingüística que ejercieron una fuerte influencia en Bernstein. Además, porque Durkheim fue importante no solo para Bernstein sino también para la antropología británica. En cierta forma, la pregunta por las relaciones entre la estructura social y los sistemas simbólicos y las formas de experiencia, conciencia e identidad es una pregunta socio-antropológica.

Ahora bien, si uno se centra en el estudio de los códigos sociolingüísticos, observa que el análisis es más sociológico, quizás emparentado con la teoría de la reproducción de Bourdieu. Si uno se centra en un artículo como el de la pregunta (*Ritual in Education*) se observa más la influencia antropológica, así como el énfasis Durkheimiano. En el texto mencionado, el enfoque de Bernstein sobre los rituales está asociado a la reproducción en la escuela de la estratificación social y de los mecanismos de poder y control. Sería interesante analizar qué va de los rituales tales como son planteados por Bernstein en 1966 a la desritualización propia de los nuevos espacios digitales de la segunda década del siglo XXI, en los cuales se legitiman nuevos espacios de interacción que cooptan profundamente la identidad y la subjetividad, mientras disuelven la relación cara a cara.

E: En su artículo de 1985, *Introducción al estudio de Bernstein* (Díaz, 1985), usted recorre la historicidad de la teorización de los códigos. Queda claro cómo los cambios de nomenclatura a lo largo del tiempo revelan cambios de orden lógico en la obra de Bernstein: los lenguajes tenían contenido, ellos “pertenecían” a grupos sociales, a diferencia de los códigos, que son medios, principios de organización distribuidos por la división social del trabajo. ¿Sería adecuado proponer que la teoría del déficit es el resultado de una interpretación de la literatura influenciada por la primera fase de la obra de Bernstein, incapaz de comprender estos cambios? En ese caso, ¿qué tan impactante fue esta interpretación en términos de las restricciones para el uso de las teorías de Bernstein en el campo educativo?

MDV: De manera breve, me parece que la respuesta es sí. Pienso en la crítica de Labov, de Edwards o de Mary Harker. Para comenzar, diré que las diferencias en los códigos sociolingüísticos no están asociadas a la competencia, tal como la define Bernstein. Las diferencias están en las actuaciones contextualizadas. Esto significa que las diferencias no están en el nivel de la competencia. Sin embargo, a Bernstein se lo asocia a la teoría del déficit que se relaciona con el bajo rendimiento escolar y el bajo nivel de inteligencia. Desde este punto de vista, decir, por ejemplo, que el código restringido está asociado a falta de análisis es un error. Ambos códigos

tienen su propia lógica. Ahora bien, sabemos que la escuela reproduce principios y operaciones universales. En este sentido, reproduce significados que se elaboran independientemente del contexto, aunque todo significado tiene un contexto. Esto evidentemente no asigna legitimidad a los códigos elaborados e ilegitimidad a los códigos restringidos. Ambas realizaciones son legítimas. No es que el código restringido se refiera a un lenguaje inferior o a una cultura inferior. Esto significaría adjudicar el fracaso escolar a las deficiencias culturales o cognitivas en la familia. Considero, entonces, que el problema no está en los códigos sino en la escuela que estratifica y legitima unos conocimientos a expensas de otros. Me parece que señalar a Bernstein como un vocero de la teoría de déficit más que un error es una consideración poco elegante. La teoría del déficit es una teoría etnocéntrica, excluyente que hace de la escuela un medio de su reproducción de desigualdades.

Bernstein es un teórico de la diferencia y es allí adonde debemos apuntar el análisis de las formas de exclusión social que hace la escuela. Las variaciones lingüísticas son producto de las diferencias socioculturales, no de deficiencias socioculturales, pues estas no existen. Por esto, la escuela debe considerar dichas diferencias sociolingüísticas y no calificar unas realizaciones superiores a las otras. Aquí es posible mejorar la comprensión de la diferencia examinando la relación entre tres conceptos: competencia lingüística (en el sentido que le asigna Chomsky y Bernstein), competencia comunicativa en el sentido que le asigna Dell Hymes, y código. En síntesis, no existe desigualdad sociolingüística, lo que existe es desigualdad social y política. En el lenguaje no hay jerarquías. Otra cosa es que las jerarquías sociales se asuman como jerarquías lingüísticas. Esto último es etnocentrismo.

E: Moore (2013) enfatiza que uno de los principales errores de la literatura fue haber interpretado la palabra “elaborado” (códigos elaborados) como un atributo, y no como un proceso, es decir, como una cualidad de grandeza o complejidad, en lugar de elaborar/desarrollar/detallar algo. Al explicar la teoría de los códigos, él usa “elaborating codes” en lugar de “elaborated codes”. ¿Está de acuerdo? ¿Cree que “códigos de elaboración” en lugar de “códigos elaborados” sería una traducción más fiel a los propósitos de Bernstein?

MDV: En *The Thinker and the Field*, Rob Moore (2013) revisa los conceptos de restringido y elaborado de los códigos y sugiere los términos “restricted” y “elaborating” o “condensados” y “expandidos”. De manera particular, Moore manifiesta que el término “elaborate” puede usarse como verbo o como adjetivo. Como adjetivo se refiere a una cualidad, como verbo se refiere a un proceso. Trátese de una cualidad o de un proceso, lo que hay que comprender aquí es que los códigos son principios estructurantes que generan diversas realizaciones en contextos diferentes. En este sentido son estructurantes de relaciones intra e intercontextuales. Podríamos sugerir que el concepto “elaborating” se refiere al proceso mediante el cual los códigos estructuran realizaciones elaboradas (“se orientan a...”) que, en última instancia, son un efecto de la práctica social de producción del sujeto en un contexto específico. Para Rob Moore, los códigos restringidos se producen en contextos locales compartidos en los cuales los individuos son capaces de comprender significados tácitos simbólicamente condensados. Ahora bien, en ausencia de tal conocimiento tácito, los significados deben ser expandidos y articulados; esto es, deben elaborarse (“elaborating” o códigos que deben ser elaborados). Entonces, me parece que al código elaborado subyace un principio agentivo vinculado a la capacidad del sujeto de “hacer”, de producir. Al código (restringido) “restricted” subyacen estructuras de significado que ya están estructuradas y se reproducen cotidianamente. Por esto, los significados tienden a ser condensados, casi que ya estructurados. Sin embargo, pueden considerarse la base de los “elaborating codes” En los “elaborating codes” los significados deben ser estructurados. En este sentido, el proceso es

estructurante de nuevos significados. Podemos argumentar este punto de otra manera: los códigos elaborados son intrínsecos al proceso de producción y transformación de significados, aunque también se consideran un producto de sus estructuras que son una condición de su producción (un texto teórico, por ejemplo). Los códigos restringidos son intrínsecos al discurso cotidiano que, en términos de Bernstein, es un reservorio de segmentos comunales, locales, vinculados a un contexto de uso definido a partir del cual se estructuran significados condensados que dependen de, están asociados o son dependientes de un contexto específico. En relación con este aspecto, Bernstein coloca el ejemplo de la pareja que tiene tantos años de convivencia que la forma de comunicación termina siendo tácita. Ya no hay nada que decir en su cotidianidad porque todo está dicho en el contexto específico y “lo dicho” se reproduce diaria o cotidianamente, no se estructura. En este sentido, es posible argumentar que en el proceso de elaboración de los códigos elaborados se expande el significado a partir de significados ya existentes (dependientes o independientes del contexto), en tanto que los códigos restringidos (restricted codes) representan orientaciones a significados que son compartidos, producto de relaciones íntimas, rituales de interacción, donde las percepciones y representaciones se vuelven equivalentes para los interlocutores y los textos son condensados.

E: ¿Es posible identificar una causa principal de las 'malas interpretaciones' de la teorización de los códigos? (a) Bernstein, con posible uso impreciso de las palabras al formular los conceptos, (b) la 'nueva' sociología inglesa y francesa de la educación, que, como señala Moore (2013), convirtió el modelo de reproducción en un paradigma o mantra, o (c) grupos políticos que, de manera astuta, utilizaron su teoría de forma conservadora y elitista para justificar un tipo de política educativa?

MDV: Yo diría que las malas interpretaciones se deben a las imprecisiones en las críticas que distorsionan el sentido de los conceptos y que han producido debates de diferente nivel. Como ejemplo, vuelvo a mencionar las críticas de Labov a Bernstein, que se dan alrededor de los códigos sociolingüísticos. Labov planteó que los códigos de Bernstein perpetúan la teoría del déficit lingüístico y que las diferencias en el habla de las clases sociales no reflejan la inferioridad cognitiva, sino variaciones dialectales con igual complejidad. Para Labov, Bernstein hace énfasis en las limitaciones del código restringido, sin considerar el papel que juegan los dialectos no estándar, y considera que la narrativa oral en contextos populares puede ser tan elaborada como la escrita. Me parece que Bernstein hace claridad de este aspecto cuando plantea que los códigos y los dialectos pertenecen a discursos teóricos diferentes y sus problemáticas son diversas y no comparables. En este sentido, los códigos restringidos no pueden interpretarse como un déficit lingüístico. Aquí sería importante aclarar la relación entre códigos, competencia y dialecto.

Ahora bien, comparto con Moore el hecho que la nueva sociología de la educación convirtió el modelo de reproducción en un mantra.⁴ Efectivamente fue así. Desde la nueva sociología de la educación se asumió que la escuela reproduce las desigualdades sociales. Este enunciado fue apropiado de manera determinista por los conservadores para concebir la escuela como sitio de reproducción y les facilitó -a los conservadores- naturalizar la desigualdad y condenar a ciertos grupos sociales a la inmovilidad social, porque la movilidad social fue convertida en un mito. En la década de los años ochenta en Inglaterra el “thatcherismo” apropió -o cooptó- de manera distorsionada a Bernstein para naturalizar el fracaso escolar. Como plantea Richard Harker, se aprovecharon de la confusión creada alrededor del debate sobre los códigos elaborados y

⁴ Para la Real Academia de la Lengua española el término “Mantra” se refiere a una idea o consigna que se repite mucho. Es un “lugar común” que devalúa el significado propio del término original por su repetición mecánica, y que termina siendo una especie de dogma que se acepta como verdad incuestionable.

restringidos. De la misma manera distorsionada, Harker dice que la teoría de Bourdieu se consideró un estructuralismo congelado que no daba lugar a la agencia.

E: En su opinión, ¿cuáles son las contribuciones de Bernstein a la investigación en educación? ¿Tiene alguna idea de una contribución específica a la investigación en políticas educativas?

MDV: La contribución de Bernstein al campo educativo ha sido de mucho impacto global. En este sentido, me parece que sería muy importante establecer el sentido y el alcance de su investigación en el campo educativo, especialmente en América Latina, porque en otros continentes sus aportes han sido valiosos, dadas sus aplicaciones directas a algunos niveles de la educación. No podemos desconocer que aún Bernstein es un personaje influyente en el campo de la sociología de la educación. Su perspectiva teórica sobre los códigos pedagógicos, el dispositivo pedagógico y la pedagogización del conocimiento, la naturaleza del currículo y otros temas pertinentes, ha permitido abrir el debate en relación con los objetos, métodos y estilos en las prácticas educativas en las últimas décadas.

De vital importancia me parecen sus estudios sobre la recontextualización (claves en la descripción y análisis de los procesos que van del campo de producción al campo de reproducción), los cuales nos permiten comprender, por ejemplo, la manera como los discursos disciplinarios se distorsionan en su viaje al currículo escolar. La recontextualización también hace posible el análisis de la relación entre dos niveles que entran en tensión: el nivel de las macro políticas y el de las micro prácticas de la escuela, o, para explicarlo de otra manera, la forma como las macro políticas recontextualizan (colonizan o cooptan) la subjetividad de los actores educativos y sus prácticas pedagógicas, o la forma como los sujetos reproducen, no reproducen o subvierten el nivel de las macro políticas (nivel del Estado, nivel global).

Otro aspecto relacionado con la recontextualización tiene que ver con sus planteamientos sobre la lógica social de la competencia, concepto que ha sido completamente distorsionado entre los maestros por falta de comprensión del desarrollo histórico del concepto. La tensión entre competencia y actuación se tradujo en Bernstein en la formulación de dos tipos de modelos pedagógicos: modelos de competencia y modelos de actuación. El trabajo con docentes, que he realizado en cursos, seminarios o proyectos, me ha permitido establecer el escaso grado de comprensión que tienen del concepto de competencia y de sus realizaciones en los contextos de práctica pedagógica.

En relación con las políticas educativas y la sociología de la educación, son relativamente escasos los aportes. Como dije en una respuesta anterior, el modelo de Bernstein articula el macro nivel (el Estado) donde, en general, las políticas educativas recontextualizadas del campo internacional sufren una segunda recontextualización cuando viajan a las escuelas. Por esto, estudiar las políticas educativas implica estudiar la naturaleza, no solo del discurso oficial sino también del discurso pedagógico oficial. En general, hay poco interés en el estudio de la forma como se constituye en un discurso pedagógico oficial que se materializa en el micro nivel en conocimiento pedagógico oficial. Sin embargo, me parece que en América Latina es necesario analizar cómo se configuran y reconfiguran los modelos organizativos de la educación inspirados en políticas de las agencias internacionales a partir de las cuales se recontextualizan los discursos y prácticas institucionales. Un asunto de interés sería analizar la proliferación del lenguaje educativo proveniente del campo internacional que ha cooptado totalmente las políticas nacionales del conocimiento (currículo), de la pedagogía, de la evaluación, de las prácticas pedagógicas, de las instituciones, y la gestión. Ejemplos de cooptación los tenemos en los discursos de las competencias, la integración, la transversalidad, etc., que se recontextualizan acríticamente en los

denominados “proyectos educativos institucionales” que distorsionan el *ethos* de las instituciones educativas.

Por eso considero que hace falta mucho trabajo de investigación sobre la manera como se configura la cultura académica en el interior de las instituciones educativas a partir de voces que están en otra parte y que se configuran como voces hegemónicas que se reproducen acríticamente.

E: ¿Tiene conocimiento sobre el uso de la teoría de Bernstein en América Latina y otras regiones? ¿Cuál es su opinión sobre la forma en que los investigadores han empleado las ideas de Bernstein?

MDV: Bernstein es poco conocido en América Latina debido a la escasa traducción y divulgación de sus obras completas en español. Por esto, los usos de su teoría han sido aleatorios, y su impacto ha sido desigual. Así que puedo decir que no hay una escuela consolidada de estudios sobre Bernstein en la región, como ocurre en Europa, el Reino Unido, Sudáfrica y Australia. Reconozco que hay investigadores que han aplicado sus conceptos en estudios sociolingüísticos y educativos. En Chile está Christian Cox, quien ha utilizado a Bernstein para analizar el currículo y las desigualdades educativas, especialmente en relación con las reformas educativas. También hay que reconocer el trabajo de César Maldonado Díaz. En Brasil, aunque no hay una tradición fuerte, debido al predominio de otras teorías como las de Bourdieu, Freire, o Vygotsky, Sin embargo, hay académicos que han dialogado con la teoría de Bernstein en sus artículos. Recuerdo a Alicia Casimiro Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Macedo, Graziella Souza dos Santos, y A. Moreira, especialmente en sus estudios referidos al currículo. También debo citar a Jefferson Mainardes y a Manoel Ayusso Martins (mis interlocutores), quienes gentilmente me han permitido responder algunas preguntas complejas que constituyen un reto al pensamiento sociológico y a la capacidad de indagación. Ahora bien, con motivo del fallecimiento de Bernstein, en la revista *Cadernos de Pesquisa* N° 120, p. 9-10, de noviembre de 2003 se publicó un homenaje a Bernstein (Fundação Carlos Chagas, 2003). Previamente, en 1984, N° 49 se había publicado “Classes e pedagogia: visível e invisível” (Bernstein, 1984). También debo mencionar otros trabajos como el Ana Luiza Bustamante Smolka, la tesis de Sonia Maria Vanzella y Daniel Luiz Stefenon, la tesis de M. A. Silva y la de R. P. Oliveira. Me excuso si no menciono otros trabajos que debieran salir de la invisibilidad bibliográfica para incrementar el reservorio de investigaciones fundamentadas en la obra de Bernstein. Me parece, entonces, que es quizás en Brasil donde más se encuentra literatura desplegada en artículos, tesis, ensayos e investigaciones. Una búsqueda rigurosa de esta producción permitirá esclarecer la naturaleza del campo de estudios sobre la obra de Bernstein, así como sus repercusiones en las políticas educativas, en las prácticas pedagógicas y en la investigación.

De la misma manera, en Argentina hay una amplia producción de artículos en los cuales se hace referencia a conceptos de Bernstein. Un texto de mucho interés es el de Mariano Palamidessi titulado “El estructuralismo en la sociología de Basil Bernstein” (Palamidessi, 2001). También encontramos trabajo desarrollado por Daniel Feldman. Sin embargo, la producción argentina sobre Bernstein puede considerarse aleatoria y no representa posiciones convergentes alrededor de una escuela. Generalmente se abordan temáticas curriculares, discurso pedagógico, práctica pedagógica, que parecen no tener una incidencia en el desarrollo del campo curricular o pedagógico. La mayoría de los textos se inscriben en lo que se ha denominado el mercado discursivo. Esto sucede igualmente en Colombia donde la sociología de la educación ha tenido un débil desarrollo. En particular, mi trabajo ha tenido difusión y está referenciado en una diversidad de artículos de académicos del país. Podría decir que los seminarios dictados por Bernstein en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia tuvieron inicialmente influencia en algunos grupos como el denominado Grupo Federici, y en académicos que realizaron un trabajo aislado. Cito a Antanas Mockus, Fabio

Jurado, Guillermo Bustamante, y recientemente a Olga Cecilia Díaz. En México encontramos el trabajo de María Teresa de Jesús Carrillo, quien en su tesis y en algunos artículos ha aplicado la teoría de Bernstein al análisis del currículo y la práctica pedagógica. En resumen, si bien se ha expandido la producción sobre la obra de Bernstein en América Latina, reitero mi punto de vista sobre la escasa influencia que ha tenido en el campo de la sociología de la educación.

Para concluir, debo decir que si bien se ha hecho uso parcial de la teoría de Bernstein en América Latina, no se ha configurado una convergencia -ni divergencia- de posiciones alrededor de temáticas específicas. Su aplicación ha sido aleatoria, descriptiva y no aporta —con escasas excepciones— nuevas interpretaciones sobre el discurso teórico de Bernstein. Apelando a Randall Collins, podría decir que no hay una comunidad intelectual Bernsteiniana ni, mucho menos, prácticas intelectuales como conferencias, congresos, debates, o discusiones que reproduzcan este subcampo temático. A esto se agregan los niveles de estratificación académica que se basan en el número de publicaciones y de los círculos cerrados de producción.

Recientemente, con motivo del cumplimiento de 25 años del fallecimiento de Bernstein, por inspiración de mi querido colega y amigo Mariano Palamidessi se conformó un grupo compuesto por académicos de Argentina, Chile, Brasil, Colombia y México para rendir tributo a su obra. Con la valiosa colaboración de Olga Cecilia Díaz, se realizó una convocatoria en la revista *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional. Con sede en Bogotá (Colombia). Con esto se pretende realizar un homenaje, promover el conocimiento de su obra y reconocer el grado de su influencia sobre la investigación en Sociología de la Educación en América Latina y otros países del mundo. Para la conformación del dossier, se ha convocado a investigadores y académicos a presentar artículos que den cuenta de investigaciones y discusiones conceptuales vinculadas con la obra y los usos de la teoría de Basil Bernstein.

E: Muchas Gracias.

Referencias

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (v. I). Routledge.
- Bernstein, B. (ed.), (1973). *Class, Codes and Control: Applied studies towards a sociology of language* (v. II). Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (v. III). Routledge.
- Bernstein, B. (1977a). *Class, Codes and Control: towards a Theory Educational transmission* (v. III, 2ª ed.). Routledge.
- Bernstein, B. (1977b). Foreword. In D. Adlam, G. H. Turner, & L. Lineker (ed.), *Code in context* (pp. 7-15). Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: a Model. *Language in Society*, 10(3), 327-363.
- Bernstein, B. (1984). Clases e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 26–42.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse* (v. IV). Routledge.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis, 1996.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (2ª ed.). Taylor & Francis.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1984). Towards a theory of pedagogic discourse. *Collected Original Reports in Education*, 8(3), 1-85.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-41. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Díaz, M. (1983). *A model of pedagogic discourse with special reference to primary education in Colombia* [Tese de Doutorado, Universidade de Londres]. Repositório da Universidade de Londres. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019547/>
- Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5116>
- Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.17227/01203916.5171>
- Díaz, M. (2001a). The importance of Basil Bernstein. In S. Power, P. Aggleton, J. Brannen, A. Brown, L. Chisholm, & J. Mace (ed.), *A Tribute to Basil Bernstein 1924-2000*. (pp. 106-109). University of London.
- Díaz, M. (2001b). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels. *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. (pp. 83-98). Peter Lang.
- Díaz, M. (2019). *Discurso y pedagogia: Poder, control y educación en Basil Bernstein*. Editorial UOC.
- Durkheim, E. (1996). *As formas elementares da vida religiosa* (P. Neves, Trans.). Martins Fontes.
- Etges, N. J., & Ferrari, A. R. (1979). Algumas reflexões sobre a obra de Bernstein. *Educação e Realidade*, 4(3), 361-365.
- Fundação Carlos Chagas. (2003). *Cadernos de Pesquisa*, 120. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/35>
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: the thinker and the field*. Routledge.
- Palamidessi, M. (2001). El estructuralismo en la sociología de Basil Bernstein. *Discurso*, 1(1), 1-8.

Recibido: 15/08/2025

Aceptado: 30/08/2025

Publicado online: 11/09/2025