
Códigos curriculares, representaciones y contextos

Fragmentos de una investigación

Ana de Anquín

Universidad Nacional de Salta

«El código regula no sólo lo que uno piensa sino también el modo como se es y cómo se ocupa el lugar donde se está».

Bernstein (1990: 64)

La situación y el contexto de las preguntas

El contexto en el que estamos investigando está conformado por las comunidades de los valles intermontanos del noroeste argentino, que corresponden políticamente a los municipios salteños de Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste. Sometidas históricamente, estas aisladas y pequeñas poblaciones han perdurado a través de diferentes estrategias de subsistencia y con una precaria vinculación con la economía capitalista de regiones cercanas.

La mayoría de los campesinos no son dueños de la tierra y viven en condiciones de extrema pobreza, dedicados a tareas agrícolas, pastoriles y artesanales. Como estas actividades no alcanzan para satisfacer las necesidades básicas, los hombres jóvenes o las familias enteras se trasladan temporariamente para trabajar en ocupaciones estacionales, o bien algunos emigran definitivamente. La situación se ha agravado en los últimos años porque se ha reducido la demanda de mano de obra en los ingenios, en las cosechas y en las minas, sin que se ofrezcan alternativas de empleo o emprendimientos productivos.

En las formaciones sociales concretas los modos de producción se imbrican

y superponen, así en la formación social que estamos analizando, el modo de producción tributario de tipo feudal tiende a ser dominante, sobre una sociedad agrícola-pastoril, pero atravesado por el modo de producción capitalista¹. Se trata de una economía de subsistencia, deteriorada por serios problemas ambientales: falta de agua, erosión, sobrecarga, cambios climáticos, lo que, sumado al efecto nocivo de la intromisión capitalista, no alcanza para satisfacer las necesidades básicas.

La comunidad descende de etnias oclayas, atacamas y omahuacas, entre otras, y conserva, en algunos aspectos, las pautas culturales originarias. La familia se organiza como una pequeña unidad de producción, con un papel protagónico de la mujer, dentro de una fuerte dominación masculina. Las clases sociales resultantes son, a grandes rasgos: campesinos, terratenientes y sus agentes, y funcionarios –policías, maestros, concejales, curas, agentes sanitarios.

En estas apartadas localidades no hay medios de comunicación, salvo algunas radio transmisoras (de la policía o de salud pública) y algunas ondas de radio (AM de La Quiaca, Chile, Bolivia o Brasil). No hay caminos, el transporte se hace a lomo de mula o a pie por peligrosos caminos de herradura. En verano, los ríos aumentan su caudal dificultando el tránsito de los pobladores, que quedan durante semanas totalmente aislados.

Aquí como en otras zonas del país, la escuela porta un currículum oficial, que nada tiene que ver con las situaciones contextuales de las comunidades donde se lleva a la práctica. Los establecimientos educativos no se diferencian de la pobreza que los rodea, sin embargo, en su interior, la ruptura entre vida cotidiana y conocimiento escolar es evidente y hasta agresiva.

La población adulta es en su mayoría analfabeta y el desgranamiento alcanza al 50% de la población en edad escolar². Los maestros que van a estas aisladas localidades, por lo general desconocen las duras condiciones de vida y trabajo, así como el habla y la cultura de los pobladores.

Una mirada desde Lundgren

Partiendo desde el texto de Lundgren donde afirma, continuando una tradición de la sociología del conocimiento, que «El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social», pero también, como aclara el mismo autor, «la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural» (Lundgren, 1991: 13), es posible derivar algunas claves para la investigación educativa:

- Lo inmediatamente pensable expresa las condiciones del entorno natural, cultural y social.
- Nuestras prácticas en «nuestro mundo» se orientan por lo pensable, es decir que hay una relación estrecha entre los actos y el pensamiento que los inviste.
- La reflexión sobre lo pensado permite trascenderlo, esto es, el horizonte del conocimiento se amplía personal e históricamente y se abren nuevos caminos y otras perspectivas de abordaje para los problemas prácticos (desde la misma definición de lo que es problemático).
- Al mismo tiempo, las condiciones objetivadas en el contexto plantean continuamente obstáculos que desafían lo pensado, y pueden promover su revisión y la búsqueda de nuevas prácticas que solucionen nuevas falencias.

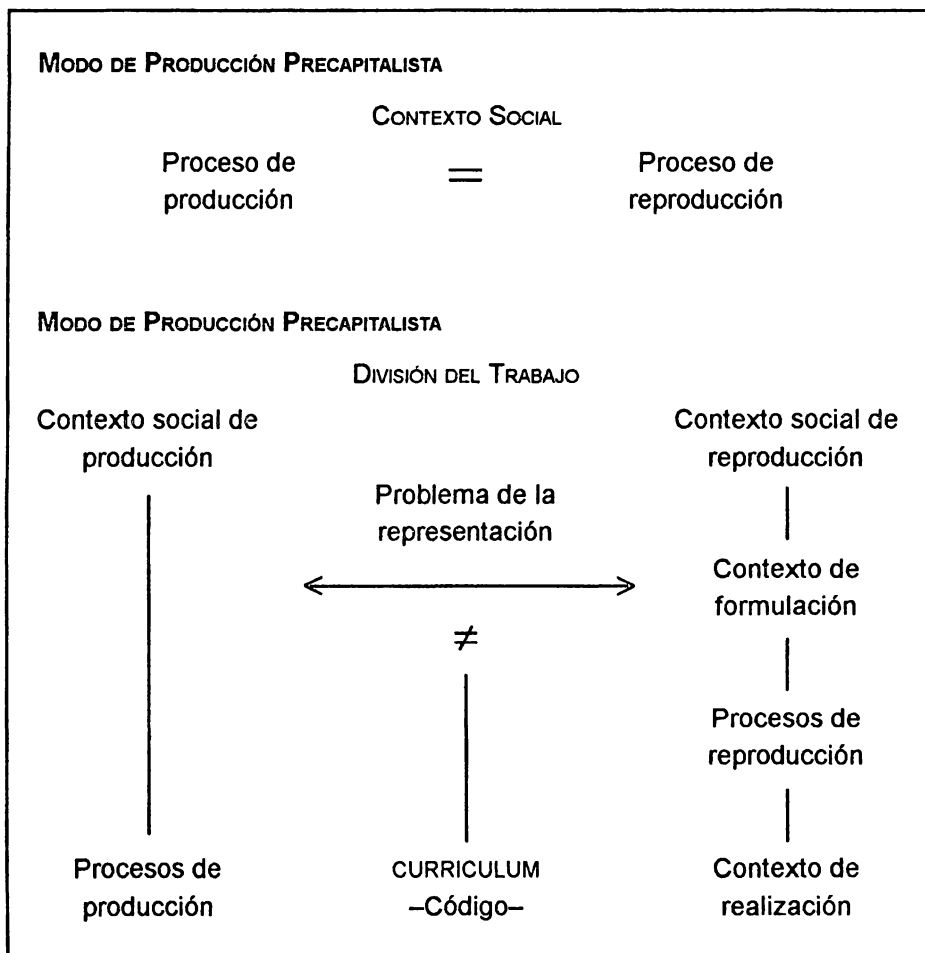
Aparece como posible la figura de un pensamiento situado y posicionado, pero que puede trascender los límites de su contenido y su contexto, siempre que... (y éstas son las preguntas de la investigación), se den ciertas «condiciones» que flexibilicen las multideterminaciones que atraviesan los procesos constructivos del pensamiento y la praxis del sujeto. Los aspectos interrelacionados en estos procesos constructivos son:

1. Los modos de producción, esto es la configuración de las necesidades humanas y la organización social e histórica de su satisfacción. En tanto generadores de los condicionamientos contextuales que interactúan con el pensamiento, revelan un punto de acceso para la investigación de la recreación y reproducción del conocimiento y de las condiciones para su producción.
2. El contexto natural, social y cultural, incluyendo los símbolos y las reglas que regulan la vida social; fuertemente particularizado y estratificado. El contexto intersecta en múltiples dimensiones, la vida cotidiana y el sistema, las coordenadas espacio-temporales, la naturaleza y sus usos y abusos tecnológicos. Pero el contexto no es sólo el escenario donde se despliegan los procesos cognoscitivos que intentamos estudiar, el contexto así definido es su contenido y uno de sus modos estructurantes.

Retomando aportes de la genealogía (Varela, 1992) estudiamos las vinculaciones entre principios curriculares y cambios en la estructura económica, social y cultural, a través de la historia. De esta manera es posible establecer una periodización destacando los códigos dominantes en los planteos curriculares. Nuestro particular campo de estudio ofrece una imbricación y yuxtaposición de períodos históricos y códigos curriculares.

Nos ha resultado ilustrativa la esquematización propuesta por Lundgren

para dar cuenta de los cambios substanciales que conlleva el paso de un modo de producción a otro, señalando en este caso la separación entre los procesos de producción y de reproducción:

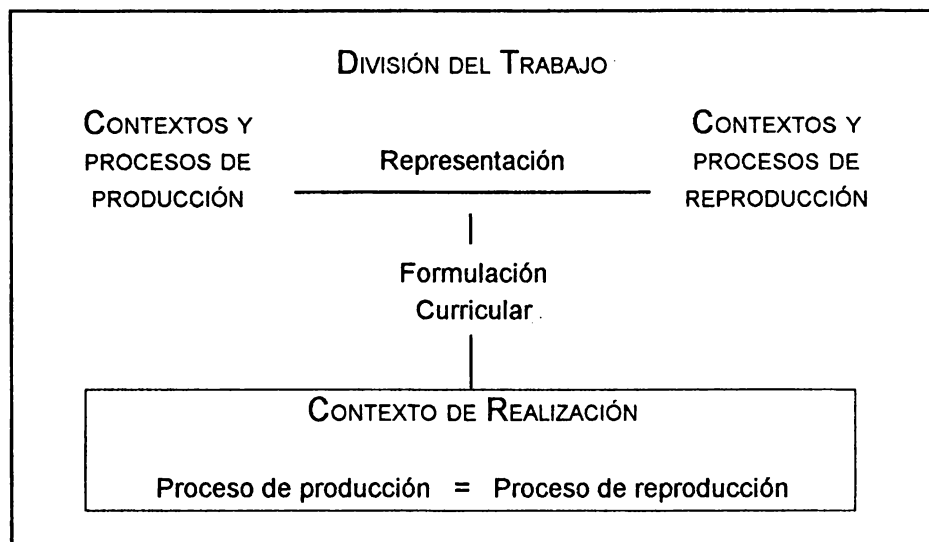


En estos esquemas se destacan las consecuencias que derivan de la división social del trabajo; esto es la separación de los procesos de producción y reproducción, con la complejidad de este último y la necesidad de cubrir la brecha entre ambos: «el concepto de currículum cubre los textos producidos para solucionar el problema de la representación» (Lundgren, 1991: 20).

Por otra parte hay una separación entre los contextos de formulación y de realización del currículum, por lo que éste recibirá influencias opuestas y contra-

dictorias.

Tratando de aplicar estos esquemas a la situación que estamos analizando, resulta una superposición de contextos:



La línea discontinua pretende dar cuenta de la ruptura entre dos contextos sociales, pero también, del filtrado y los atravesamientos de distintos modos de producción. En el contexto de realización que estamos analizando, todavía no ha emergido como problema la representación, aunque ya está presentado en el texto que la escuela transmite.

Para acercarnos un poco más a la escuela, adoptaremos el punto de vista de Basil Bernstein.

Bernstein y el Dispositivo Pedagógico

Cuando Bernstein critica al reproductivismo no lo hace desde una posición ideológica o relativizando sus categorías, por lo contrario, creemos que su crítica refiere a la falta de atención de los aspectos específicos de la comunicación y la práctica pedagógica. En este punto, una crítica semejante hacen Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta en relación a los discursos que *suponen* la escuela sin mirarla, sin respetar su identidad (Rockwell y Ezpeleta, 1985).

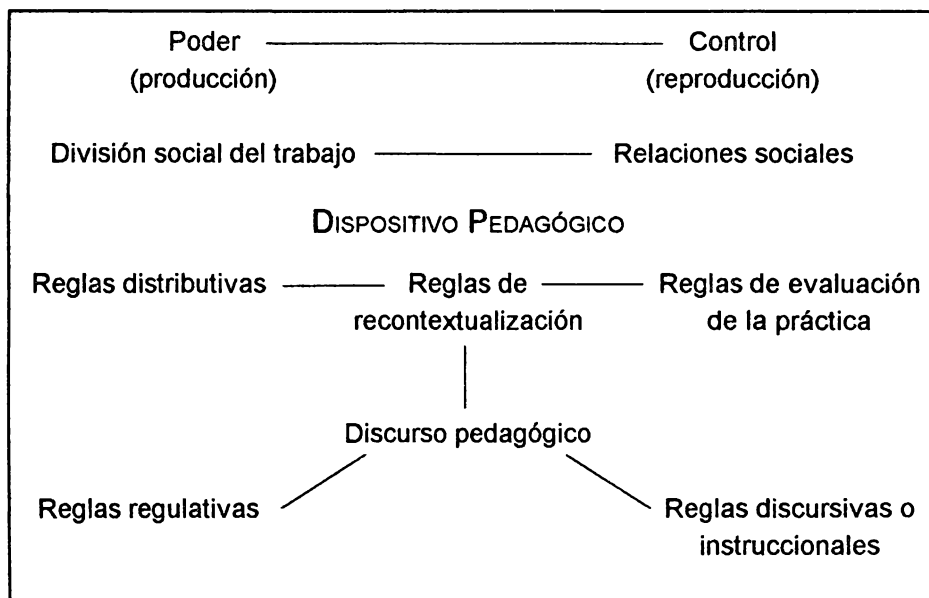
Desde las clásicas orientaciones de la Sociología se habla de la escuela sin comprenderla. Se critica su eficiencia en la adaptación a un Sistema, también se

discute sobre el tipo y calidad de los contenidos, o su interesado papel en la transmisión de las relaciones de poder y de clase. Pero las preguntas de Bernstein se dirigen al lugar menos estudiado por las teorías reproductivas, allí donde se construye el discurso pedagógico, para preguntarse no el qué (contenido instruccional), sino el cómo se construye y transmite.

Bernstein construye su objeto de estudio alrededor del concepto de **Dispositivo Pedagógico**, como una condición de la cultura y la expresión del control simbólico.

«...el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia... Es una actividad moral fundamental»

(Bernstein, 1990: 103)



El dispositivo pedagógico consta de tres conjuntos de reglas en relación jerárquica:

- **Distributivas:** distribuyen diferentes formas de conciencia a diferentes grupos. Son las reglas que establecen la relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia, distribuyendo lo pensable y lo impensable, lo sagrado y lo profano, respectivamente, a diferentes grupos so-

ciales. Generan una abstracción entre lo local y lo trascendente, insertan un mundo en otro, pero en realidad no lo generan, lo distribuyen, porque esa brecha discursiva es intrínseca a nuestro sistema de comunicación.

- **De Contextualización:** regulan la constitución de un discurso pedagógico específico. Sus actividades principales son crear, mantener, cambiar y legitimar el discurso, la transmisión y las prácticas organizativas del discurso pedagógico.
- **Evaluativas:** constituyen la práctica pedagógica, insertan el discurso en el tiempo y en el espacio. La lógica interna de toda práctica pedagógica refiere a otro conjunto de reglas que son previas al contenido a ser transmitido: 1) jerarquía; 2) secuencia y ritmo; 3) criterios. En cualquier relación de enseñanza, la esencia de la relación consiste en evaluar la capacidad de desempeño del adquirente. Lo que se está evaluando es la legitimidad o ilegitimidad del discurso o su regulación (conducta, modales, etc.).

Bernstein, distingue dos formas de discurso que corresponden a los órdenes instrumental y expresivo de Parsons, éstos son: de instrucción y regulativo, según respondan a reglas instruccionales o discursivas y reglas regulativas. La mayor parte de la teoría y la práctica pedagógica se quedan en este nivel instruccional, sin desentrañar las reglas que regulan la trasmisión y adquisición de la instrucción. «El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad» (Bernstein, 1990: 106).

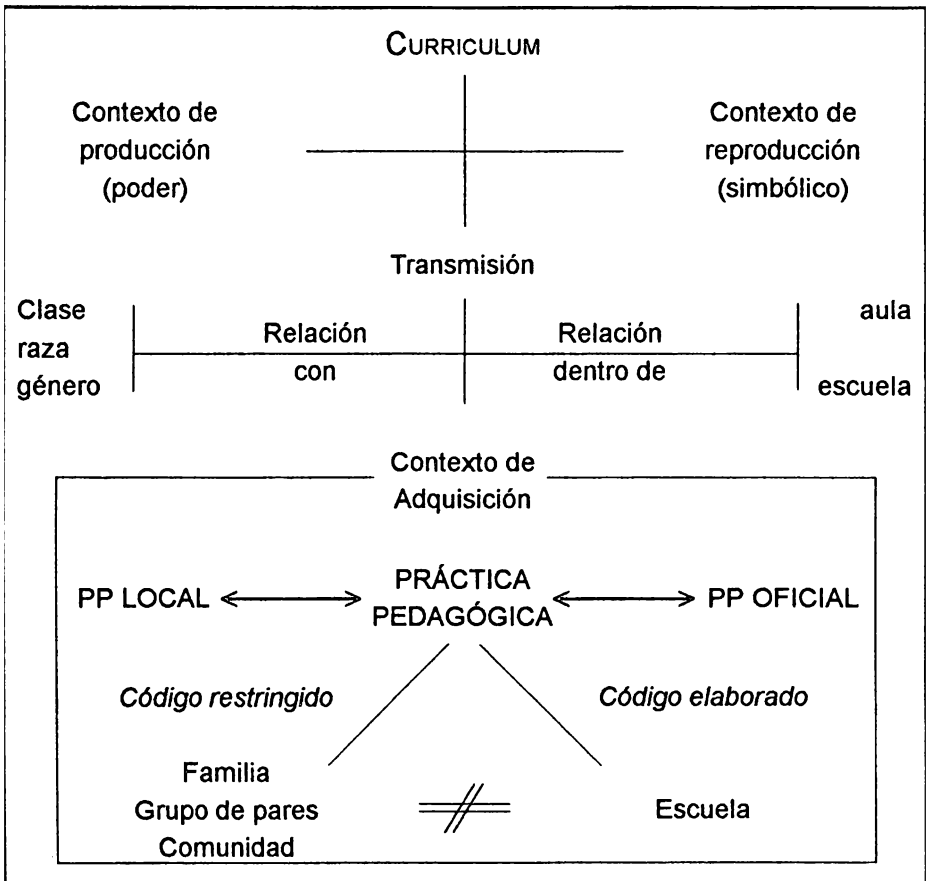
Ahora bien, la práctica pedagógica requiere, para la adquisición efectiva, dos contextos: el escolar y el familiar, y éste es así porque la secuencia y el ritmo del discurso pedagógico tiene que ser completado y reforzado fuera de la escuela.

Los conceptos fundamentales que maneja este sociólogo británico son: código, clasificación y marco de referencia o enmarcación. El código educativo expresa la relación entre los valores de la clasificación y el marco de referencia. Mientras la clasificación alude a las relaciones entre categorías y refleja las relaciones de poder en una sociedad, el marco de referencia enfatiza el control, es decir el principio que regula el proceso de transmisión y adquisición. Cuando el alumno aprende tácitamente cuáles son los principios de clasificación y enmarcación de su aula y de su escuela, adquirió también el código subyacente. Para Bernstein, el código es el principio seleccionador y organizador de los conocimientos y de las formas en que ellos deben transmitirse.

En otro texto, el autor propone al código como un regulador de las relaciones entre contextos (clasificación) y a través de esta relación, un regulador de las relaciones dentro de contextos (enmarcación).

Entre la perplejidad y la posible articulación

Mientras el código que maneja la escuela es elaborado de acuerdo a determinadas regulaciones sociales, las familias analfabetas o semialfabetas no lo conocen ni pueden preparar a sus hijos en su dominio. Por otra parte, la escuela es tan «ineficiente» que no puede ser analizada mecánicamente desde el reproductivismo ni justificada desde teorías funcionalistas o ingenuas. Carente de recursos en todo sentido, la escuela acompaña la peregrinación a las zonas urbanas o más desarrolladas en busca de trabajo. Intentaremos esquematizar en una primera aproximación la conceptualización tentativa de las prácticas escolares en los Valles Andinos.



La clasificación fuerte se traduce en la separación tajante entre la Práctica

Pedagógica Oficial (PPO) y la Práctica Pedagógica Local (PPL). Se produce, por lo tanto, un solo Contexto de Adquisición especializado: la escuela, ya que en el Contexto Local la mayoría de las familias son analfabetas.

El aislamiento entre el conocimiento «no común» que imparte la escuela y el conocimiento cotidiano de la comunidad reduce la penetración del proceso de socialización. Sin embargo, la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970) de la experiencia escolar puede lastimar la identidad y la propia valoración de los niños y grupos sociales marginados.

El enmarcamiento fuerte se da en esta escuela porque el docente controla los principios de comunicación. El control crucial es el ejercido por el ritmo, es decir lo que se debe saber en una cantidad de tiempo determinado. Este ritmo es fijado sobre los niños urbanos de clase media cuyos parámetros temporoespaciales responden a una lógica totalmente distinta a la del mundo campesino (Argumendo, 1992).

En general, los niños de las comunidades andinas no están preparados para adquirir las reglas de enmarcamiento de los códigos elaborados de la PPO. El alumno sólo aprenderá en la escuela, si la PPL está cimentada en la PPO y viceversa, cosa que no ocurre. Lo que adquieren es el principio de clasificación fuerte: adquieren las relaciones de poder, donde su posición es subordinada y silenciada.

La escuela, por otra parte, regula una práctica pedagógica diferencial donde se altera la secuencia y el contenido para ocultar el abismo entre el código elaborado de la educación oficial y el código restringido de la PPL.

La relación entre la clasificación fuerte y los principios de comunicación que gobiernan la tarea escolar colocan en desventaja al alumno. Sin embargo, esta configuración del dispositivo pedagógico parece efectiva en alejar la posibilidades de conciencia para estos grupos sociales, es decir, se hace elocuente en el ocultamiento y en la obturación del saber.

Si bien, objetivamente, la clasificación crea orden y también establece quién es el dueño del orden, subjetivamente, la aislación suprime las contradicciones y los dilemas en la clasificación, y eso garantiza su reproducción. Pero, recordemos con Bernstein que «en la medida que uno adquiere la clasificación, se adquieren tanto el principio del orden como el de la subversión» (1990: 37).

De la cita enunciada precedentemente destacamos dos derivaciones:

- los códigos son adquiridos, es decir son productos de una construcción histórica y de una reconstrucción personal;
- por lo tanto, es posible, por un esfuerzo de reflexión, objetivar estos principios reguladores y estructurantes de la experiencia, proceso al que Bourdieu

llama *socioanálisis* (1990);

- finalmente, como nuestras prácticas se orientan por lo pensado, al ampliar el umbral del conocimiento, se abre también la posibilidad de reestructurar los mismos, siempre y cuando...
- las condiciones objetivas no actúen como obstáculos y, por lo contrario, se generen coyunturas o intersticios que permitan dialécticamente su modificación.

Reconstruir y deconstruir las prácticas interaccionales que, en el interior del aula, generan y distribuyen principios privilegiantes (significados relevantes), reflexionando sobre cómo están influidas por factores de clase, etnia, género y otros, son propuestas para la investigación participativa con los maestros.

Las preguntas de la investigación refieren al código interiorizado y cómo, en función de ello, las personas y grupos se posicionan en la PPO de la escuela. Como ya lo enunciáramos, los interrogantes de base cuestionan a los «procesos constructivos» del pensamiento, «disparados» o neutralizados a partir del dispositivo pedagógico.

Pretendemos mostrar que hay una doble ruptura:

- a) entre los contextos de formulación y de realización a nivel curricular, dentro del modo capitalista;
- b) entre el nivel curricular y el modelo de producción y reproducción, en el interior de las comunidades;
- c) los docentes provienen, en su gran mayoría, de la ciudad y encarnan su propio «currículum realizado», es decir, han sido formados en la reproducción de otros procesos de producción. Ellos portan la primera contradicción y, sin elaborarla, la instauran entre la escuela y la comunidad, como práctica escolar.

En nuestro análisis tomamos muy en cuenta los procesos de socialización «invisible» que modelan al docente desde su trayectoria escolar y que se refuerzan en su formación inicial. Estas pautas internalizadas lo disponen a un tipo de desarrollo curricular, sin embargo, su práctica docente será tensionada por otras presiones de la situación, del contexto y de su «socialización secundaria» (Yapur, 1991; Davini, 1995).

La marginación histórica del poder exilió también a las comunidades andinas del conocimiento. Revertir esta situación no es sólo tarea de la escuela, pero para la educación supone una exhaustiva investigación de las formas en que se expresan los códigos escolares y, en este sentido, la «teoría del código» representa un aporte muy importante.

Notas

¹ Refiero los conceptos de modo de producción y formación social a las definiciones de Samir Amin, 1973, *El desarrollo desigual*. Fontanella, cap. I.

² Las estadísticas son de elaboración propia, cotejadas con las del Proyecto Yachay (OCLADE) y de elaboración propia.

Bibliografía

- APPLE, M. 1990. *Política educativa y poder en educación*. México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- ARGUMENTO, M. A. 1992. *Reflexiones en torno al trabajo Educativo con Campesinos*. Policopiado.
- BERNSTEIN, B. 1986. «Sobre el discurso pedagógico». En: *Dialogando*.
- . 1988. *Clases, códigos y control*. España: Akal Universitaria.
- . 1990. *Poder, educación y conciencia*. España: El Roure.
- . 1990. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodec. El Griot.
- BOURDIEU, P. 1990. *El Sentido Práctico*. España: Akal Universitaria.
- BOURDIEU y PASSERON. 1970. *La Reproducción*. París: Minuit
- DAVINI, M. C. 1995. *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- LUNDGREN, U. P. 1991. *Teoría del Curriculum y escolarización*. España: Morata
- ROCKWELL, E. y EZPEWLETA, J. 1985. «La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso». En: Reicher Madeira y Namó de Mello (Coord). Brasil: Cortez.
- VARELA, J. 1992. «Categorías espacio temporales y socialización». En: *Revista de Educación*, núm. 298. España.
- YAPUR, C. 1991. Conferencia pronunciada en el Congreso de E.P.E.C. y C.E.P.A.S. Salta.