

APROXIMACIONES AL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN

MARIO DÍAZ ¹

INTRODUCCIÓN

La producción del discurso teórico constituye un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos. Dicha producción está “controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1970). Estos procedimientos trascienden la individualidad, el interés personal y la tradicional creatividad. Estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no sólo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales. Es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos, y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el status y el poder, en otros. Es, igualmente, establecer el espacio discursivo legítimo, lo cual equivale a de-limitarlo y a fijar, sobre esta base, criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso.

Vincular la producción discursiva a las relaciones de poder ha significado el repensar el discurso más allá de la filosofía de la conciencia y articularlo a la red de relaciones entre estructuras y prácticas sociales en las cuales se constituyen nuevas formas de acción comunicativa, nuevas formas de prácticas simbólicas, y nuevos tipos de discurso o “realidades discursivas”.

La metáfora espacial de campo es una noción que desarrollada por Foucault y Bourdieu, y aplicada por Bernstein, puede dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva. Explicar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, dice Foucault, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de, y a partir de relaciones de poder. Las metáforas espaciales son síntomas de un pensamiento estratégico que ubica el espacio del discurso como un terreno y un asunto de prácticas políticas. El campo de producción de discursos educativos sería, desde esta perspectiva, no un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso. La producción del discurso educativo daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos.

Llamaremos a este campo, en congruencia con nuestros autores, *Campo Intelectual de la Educación*. Con esta categoría pretendemos explicar cómo el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las

¹ Publicado en Larrosa, J. (Ed.) (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta

orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del –y con- el campo político.

DE LA NOCIÓN DE CAMPO A LA NOCIÓN DE CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN

En esta sección consideraremos la noción de campo que usaremos como el fundamento metodológico para establecer nuestros puntos de vista sobre el campo intelectual de la educación. El concepto de campo originalmente proviene de Bourdieu –y en parte de Foucault- y ha sido empleado por Bernstein y sus discípulos para describir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación. Para Bourdieu los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones, como el estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones.

Desde esta perspectiva, un campo es el resultado de las relaciones de fuerza y de la lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural (Cox, 1984). Así, por ejemplo, el campo literario, como todo campo, descansa en relaciones de fuerza que se imponen a todos los agentes que entran en él. De igual manera, el campo universitario es un lugar de lucha para determinar las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquías legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes, propias para producir, al funcionar como capital, las ventajas simbólicas aseguradas por el campo. En el campo universitario la hegemonía de un grupo o grupos se realiza mediante su capacidad de ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos. En este sentido todo campo se estructura a partir de posiciones y de luchas por la dominación (económica, política, cultural o simbólica). La noción de campo planteada por Bourdieu es, podríamos decir, la metaforización espacial de relaciones de poder y de las luchas por la imposición de formas legítimas autorizadas de capital (económico o cultural).

Esta misma metáfora espacial ha sido usada por Foucault (1977) al plantear las relaciones entre el saber y el poder. Para Foucault desde el momento en que se puede analizar el saber en términos de región, dominio, campo, desplazamiento, se puede comprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder. Y se puede intentar descifrar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, estratégicas, que permiten captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de las relaciones de poder. Las disciplinas son un ejemplo de las relaciones discurso-poder. Al convertir en homogéneo un espacio de producción de un saber delimitan la arquitectura conceptual y los principios de comunicación.

Las posiciones en y de un campo se estructuran a partir de las oposiciones dominante/dominado. Así, por ejemplo, el campo de producción cultural ocupa una posición dominada en relación con los detentadores del poder político y económico. Esta dominación, plantea Bourdieu, no se ejerce a través de relaciones personales sino que toma la forma de dominación estructural ejercida a través de mecanismos como los del control del mercado cultural. De igual manera, este campo ejerce una posición dominante en tanto

detenta el poder y los privilegios que confiere la posesión de capital cultural. La oposición dominante/dominado permite establecer, por una parte, las relaciones entre el campo del poder y los diferentes campos de producción y reproducción y, por la otra, permite dentro de un campo explicar la toma de posiciones y oposiciones de sus agentes. Desde este punto de vista, es posible considerar que todo campo está estructurado por sus propios mecanismos internos y, de esta manera, mantiene algún grado de autonomía de las determinaciones o regulaciones externas.

Las posiciones y oposiciones en un campo son a su vez generatrices de disposiciones que regulan la percepción y la apreciación de la posición. Las disposiciones constitutivas de un *habitus* dado no se forman, no funcionan y no valen más que en un campo específico cuya autonomía es igualmente un factor estructural que regula las formas de lucha internas a cada campo².

La noción de campo, como una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante, de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida en que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con tu temporalidad propia (Foucault, 1977), y el modelo de la comunidad científica de inspiración Weberiana³, y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder. La metáfora espacial del campo de fuerzas y, al mismo tiempo, campo de luchas, permite considerar el espacio del discurso como terreno y encrucijada de prácticas políticas.

El campo intelectual de la educación no puede reducirse a un simple agregado de agentes⁴ o a la yuxtaposición de los discursos que lo constituyen que generalmente se analizan en su continuidad temporal y en su desarrollo progresivo. A identidad del campo intelectual de la educación no se construye tampoco alrededor de nombres, que se asumen como las conciencias representantes y representativas, o de la totalidad de sus textos. Los sujetos, discursos y prácticas constitutivos del campo intelectual de la educación pueden describirse como sistemas de fuerzas cuya existencia, posiciones,

² Cox (1984: 24) comenta que el “habitus” (que en los términos de Bourdieu, es un sistema de disposiciones durables o de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes) es *estructurado* por el conjunto de condiciones de existencia propia de una clase o un grupo y *estructurante* de todas las prácticas de grupo o clase en cuestión, a través de esquemas generadores de prácticas u obras, por una parte, y de percepción y apreciación, por la otra. A través del habitus se gobierna la práctica, no vía un determinismo mecánico, sino mediante orientaciones y límites que se asigna a las operaciones de invención de la práctica. La práctica es invención dentro de límites, no es la creación impredecible ni la reproducción mecánica.

³ El concepto de comunidad científica, muy discutido, fue definido por Kuhn (1971) así: “*La comunidad científica se compone de los profesionales de una especialidad científica. Unidos por elementos comunes y por educación y noviciado se ven a sí mismos, y los demás los ven como los responsables de la lucha por la consecución de un conjunto de objetivos compartidos entre los que figura la formación de sucesores*”. Tales comunidades se caracterizan por la comunicación casi completa dentro del grupo y por la unanimidad relativa del juicio grupal en asuntos profesionales. Este concepto de comunidad tienen su inspiración en Weber para quien la comunidad “*es normalmente por su sentido la contraposición radical de la lucha*” (1974:34). Es claro que Weber no asume este concepto de manera absoluta en tanto que considera la posibilidad de presiones internas en la comunidad. Para Weber comunidad y lucha son conceptos relativos.

⁴ Nos apoyamos aquí en la noción de Bourdieu, para quien el campo intelectual es un sistema gobernado por sus propias leyes. Véase, Bourdieu, P. (1971: 161).

oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado⁵.

El campo intelectual de la educación es un subcampo de control simbólico (esta noción ha sido desarrollada en Bernstein –1977, 1985, 1988- y en Bernstein y Díaz, -1985-). El *campo de control simbólico* ha sido definido como

un campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principio de comunicación). *Control simbólico*, en este caso, se refiere a los medios por los cuales se asigna a la conciencia una forma especializada mediante formas de comunicación que descansan en una distribución del poder y en categorías culturales dominantes. (Bernstein 1988: 146; 1990: 39)

En “*Un ensayo sobre Educación, Control Simbólico y Prácticas Sociales*” (1990), Bernstein ha definido el campo de control simbólico como un conjunto de agencias y agentes especializados en los códigos discursivos que ellos dominan. Estos códigos de discurso, y las formas de relación, pensamiento y sentimiento que presuponen, especializan y distribuyen en formas de conciencia, relación social y disposiciones específicas. En otros términos, los agentes dominantes del campo de control simbólico regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos y se ubican en lo que se ha llamado las nuevas profesiones que regulan el cuerpo, las relaciones sociales, sus contextos espaciales y proyecciones temporales. El campo de control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y el discurso en relaciones de poder⁶. De igual manera puede transformar dichas relaciones de poder. Estas relaciones de poder establecen dentro del campo y entre éste y otros campos tales como el campo de producción o el campo del Estado.

La división social del trabajo de control simbólico ha producido diferentes subcampos, entre los cuales el Campo Intelectual de la Educación es uno de ellos. Este campo se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y *no* de la reproducción del discurso educativo y sus prácticas que se realizan en el campo de reproducción al cual hemos denominado *campo pedagógico*. Contemporáneamente, la relación entre estos dos campos se ha vuelto más abierta pero más compleja produciéndose tensiones expresadas en intereses movilizados alrededor, ya sea de las demandas discursivas de los agentes del campo pedagógico y del control de dichas demandas por los intelectuales de la educación, ya sea de las formas de organización del campo pedagógico o de los procesos de comunicación entre los dos campos.

⁵ Estas fuerzas pueden entenderse a partir de la creciente diferenciación tanto del campo de la educación como de su campo intelectual. Esta diferenciación ha traído a estos campos una mayor oposición definida por la pugna por la legitimada, el status y el poder discursivo.

⁶ Este planteamiento muestra la influencia foucaultiana en el reciente Bernstein. Es un asunto de interés observar como para Foucault el discurso es poder y el poder es discurso.

El campo intelectual de la educación puede considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo, en sus diferentes niveles. La determinación de los límites discursivos del campo intelectual depende, por una parte, de su estratificación interna y de las luchas por la definición de discursos y prácticas legítimas. Bourdieu considera que estas luchas internas por la hegemonía discursiva son una especie de retraducción ideológica de las luchas entre las clases y entre fracciones de clase. En este caso, las relaciones internas del CIE están dadas por la lógica de la competencia y de la legitimidad simbólica. Esto hace que las fracciones hegemónicas del campo controlen la circulación de los textos, sus temáticas y problemáticas. Su poder, entonces, se expresa en las decisiones sobre la inclusión o exclusión de éstos en los medios de circulación, o también en su marcada influencia sobre el campo pedagógico en el cual una fracción de intelectuales se asume como la “conciencia representativa” a través del establecimiento de posiciones teóricas hegemónicas, o en la inclusión de sus discursos en las políticas y estrategias sociales, culturales o educativas del Estado.

Por otra parte, los límites externos del campo intelectual de la educación dependen de la relación que éste establece con otros campos como el campo de la producción, el campo de control simbólico y el campo del Estado. Así, por ejemplo, agentes del CIE pueden estar vinculados a las agencias pedagógicas del Estado o del sector público, ya sea mediante la prestación de servicios administrativos o académicos (asesorías, consejerías, investigación, comités y otros), o mediante la producción de textos o la asesoría de su producción. Estas posiciones les permite –en algunos casos- cierto rango de autonomía para actuar selectivamente sobre los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos susceptibles de ser seleccionados para el campo pedagógico. De esta forma pueden llegar a afectar, aunque no necesariamente, el orden de relaciones mediante las cuales se establecen los límites internos y externos del sistema educativo. Es claro que su intervención no afecta directamente la definición de la organización interna –y la función general de dicho sistema. Estas dependen, fundamentalmente, de las relaciones de poder entre diferentes fuerzas por el control tanto del campo educativo como de su mercado simbólico.

En este sentido Cox (1984: 28) expresa la siguiente:

La determinación de los límites macroestructurales del sistema educativo es el resultado de las relaciones de poder entre, por un lado, agentes y agencias del campo de la producción y, por el otro, agentes y agencias del campo simbólico –incluyendo el CIE- tal como en un momento dado son mediadas por el Estado.

y agrega:

De acuerdo con esta perspectiva, diferentes formaciones históricas expresan diferentes relaciones de poder entre los grupos dominantes de los campos mencionados y producen diferentes estructuras delimitantes en un sistema

educativo (...) las luchas sobre los límites básicos definitorios de un sistema educativo nacional expresan principios tanto de clase como de campo (producción, control simbólico, Estado), esto es, desigualdades y diferencias.

Tenemos pues que tanto las relaciones dentro del campo intelectual de la educación como sus relaciones con otros campos expresan la lógica de la dominación. De allí la importancia de considerar la dinámica del CIE articulada a diferentes procesos sociales que bien pueden incluir los conflictos de clase, la reestructuración y cambios institucionales del sistema educativo, los movimientos sociales y culturales, o las transformaciones sociales, culturales e intelectuales. También podrían figurar como condicionantes de la estructura y funcionamiento del CIE, entre otros, las relaciones entre éste y el campo político de donde dependería la mayor o menor autonomía del campo, los conflictos e intereses de los subgrupos que conforman el CIE y las características específicas de sus agentes.

LOS INTELECTUALES DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN (CIE)

Los intelectuales no tienen un ser social propio. Existen sólo a través de los grupos sociales y por reflejo expresan su naturaleza, sus ambiciones y sus conflictos hasta el punto de que por momentos destilan todo el poder que estos grupos pueden acumular. (Bon, F. y M. A. Burnier, 1980, *Los Nuevos Intelectuales*: Bogotá: SENA)

El campo intelectual de la educación está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en “principios de comunicación dominantes” y en la producción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas. Desde esta perspectiva las relaciones entre los intelectuales y el campo están reguladas por el sistema de relaciones sociales que median en la producción y, más específicamente, por la posición del intelectual (o intelectuales) en la estructura del campo intelectual de la educación. Esto hace que la dinámica del campo se defina a partir de una red de interrelaciones entre una pluralidad de fuerzas (textuales, contextuales, históricas). ¿Qué son estas fuerzas? ¿Quiénes son los intelectuales de la educación? La discusión en este punto será breve. Nuestro interés consiste, solamente, en distinguir formalmente una categoría que es fundamental en la estructura básica de nuestro análisis del campo intelectual de la educación. Esta sección no intenta, pues, ser exhaustiva sino que tienen el propósito limitado de presentar algunos puntos de vista iniciales sobre el intelectual de la educación y sus relaciones con el campo en términos de sus posiciones y de la lucha por su legitimidad en el campo intelectual.

¿Son los intelectuales de la educación un grupo autónomo e independiente del campo educativo? O ¿acaso, la división del trabajo en el campo educativo ha producido sus propias categorías de intelectuales

especializados?⁷ ¿Qué relación existe entre la creciente complejidad de la división del trabajo de control simbólico y el surgimiento de una fracción intelectual relativamente autónoma en la educación portadora de una nueva cultura del discurso educativo o del discurso crítico de la educación?

En términos generales, podemos considerar que el estudio de los intelectuales de la educación no es ajeno al estudio del campo intelectual y sus agentes: los intelectuales. A su vez, el estudio de éstos últimos es inseparable de las formas de organización y distribución de la cultura para diferentes formaciones sociales y en diferentes períodos. El surgimiento de los intelectuales –con sus posiciones, funciones y conflictos- puede considerarse como una función de los cambios en los órdenes económico, político y cultural. El “sistema intelectual moderno” se entiende como el producto de los avances técnicos de la cultura, de la profesionalización de las funciones intelectuales y de la modernización de las instituciones intelectuales cuyo sistema ha producido los elementos propios para una acción intelectual moderna relativamente autónoma –universidades, instituciones de investigación científica, publicaciones, bibliotecas, y los productos culturales generados por tales instituciones-. El sistema intelectual moderno ha producido los intelectuales o la *intelligentzia* especializados en lo que Gouldner denomina la cultura del discurso crítico.

Son, pues, diversos los factores determinantes del proceso de surgimiento de los intelectuales como una fracción social que, generalmente, ha sido ubicada dentro de la nueva clase media. Si partimos de la definición de control simbólico, como el campo de agentes y agencias que se especializan en los códigos discursivos que dominan y mediante los cuales transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes, los intelectuales modernos constituyen una fracción que sobrepasa la noción delimitada, en función y contenido, del intelectual tradicional –o gran figura- ubicado en el contexto de la vieja clase media. Al concepto de clase media le han sucedido conceptos que procuran dar cuenta de una nueva realidad sociocultural. Estos conceptos son: nueva pequeña burguesía (o nueva clase media) ‘tercera clase’, tecnocracia, tecnoestructura, *intelligentzia*. Todas estas expresiones coinciden en indicar el ascenso de nuevas capas sociales, la

⁷ No haremos referencia aquí a la polémica histórica alrededor de la formación de los intelectuales, que ha tenido diversas posiciones especialmente entre los análisis marxistas clásicos. Brevemente, Lenin, por ejemplo, caracteriza de modo general a los intelectuales como una capa particular de la pequeña burguesía. Esta capa social se caracteriza según Kaustky por sus antagonismos con el proletariado en el terreno ideológico más no en el económico aún cuando su forma de vida y sus condiciones de trabajo no son la de este último: de ahí un cierto antagonismo en cuanto a actitudes y formas de pensar. Sin embargo, como anota Marx, los intelectuales pueden estar en ciertos momentos históricos ligados a la causa del proletariado. Estos intelectuales estarían más cerca de lo que denomina intelectuales críticos que de lo que Gramsci denominó intelectuales orgánicos de la burguesía o funcionarios de la ideología. Poulantzas plantea que hay que reservar el término de intelectuales como *categoría social* para un conjunto determinado de agentes que cumplen funciones sociales específicas respecto de la elaboración de ideologías de clase. Dichos agentes sin dejar de ser funcionarios de la ideología (término de Gramsci) no forman un grupo social por encima, al lado de o al margen de las clases sociales, pero tienen una adscripción de clase determinada por su relación compleja con las diversas ideologías de clase (intelectuales orgánicos, de las clases sociales según el término de Gramsci). Por su parte Gouldner (1979) liga el surgimiento de los intelectuales a una serie de episodios que suceden con la evolución histórica de la clase media en la Europa occidental. Fenómenos como la secularización, el surgimiento del mercado de servicios, las transformaciones en la familia y, fundamentalmente, en el sistema educativo, crearon las condiciones institucionales para la producción de la nueva clase de inteligencia y de intelectuales y, con esto, la producción de una nueva cultura del discurso.

transformación del proceso de trabajo, la integración cada vez mayor, del trabajo intelectual en este último, por mediación del tecno-conocimiento, pero también, nuevas configuraciones del poder. En el contexto moderno ya no es el intelectual tradicional quien está llamado al lugar predominante.

Gouldner (1979) plantea que con el advenimiento de la sociedad industrial y tecnocrática la posición social del intelectual humanista cultivado entró en decadencia frente al surgimiento de los intelectuales modernos y de la *"intelligentzia técnica"* que se configuró dentro de una nueva clase internamente diferenciada en un amplio mercado de ideologías, posiciones y funciones. Desde su punto de vista, la reproducción de esta fracción que frena parte de la diferenciación interna producida en la nueva clase media deriva, fundamentalmente, de la especialización del sistema educativo. Esta forma de reproducción favorece su autonomía en relación con otros campos (campo económico, o campo del Estado) y sus posibilidades de especialización en una cultura del discurso crítico. Esta cultura se configura como la ideología compartida por los intelectuales de la nueva clase media alrededor del discurso, independientemente de los lenguajes (sociolectos) hablados por sus profesiones específicas.

Por su parte, Bernstein identifica a la nueva clase media con la expansión de la educación y de las nuevas formas de control. La nueva clase media, de donde provienen los intelectuales de la educación, es una estructura de clase que surge de las más modernas formas de organización del trabajo científico en el denominado capitalismo corporativo. En este período se encuentran los más notables desarrollos de los discursos especializados en control simbólico⁸ y se crean las bases discursivas, a través de la educación, tanto para la expansión como para el incremento de la diferenciación de los agentes y las agencias de control simbólico. En este sentido, Bernstein plantea que la nueva clase media es tanto un producto como un soporte de la expansión articulada de la educación y del campo de control simbólico (1985: 86).

En la misma dirección, Brunner y Catalán (1985) consideran que los intelectuales no son inseparables de las luchas y confrontaciones que se dan por el control sobre las orientaciones del campo cultural y sobre la organización del mercado simbólico. Desde su punto de vista, dichos controles dan origen a constelaciones político-culturales que pueden describirse históricamente según variables culturales, económicas, demográficas o educativas. Así, mientras *"el gran intelectual pertenece al mundo cultural premoderno, y las condiciones de su surgimiento son inseparables de la estructura de posiciones en el campo cultural y de los modos de funcionamiento del mercado simbólico"* (1985: 37), el intelectual moderno, *"es producto de la expansión y diversificación del mercado cultural y de su progresiva organización en torno a funciones profesionalizadas y burocráticamente integradas"* (ibíd.: 42).

Brunner y Catalán sugieren que la modernidad ha transformado los privilegios del intelectual tradicional *"ligado por su origen familiar o por sus complejas afinidades espirituales e ideológicas"* a una aristocracia mixta de formación burguesa (ibíd.: 265) o, más específicamente, a lo que denominan

⁸ Estos discursos reciben su aplicación, especialmente, en las ciencias sociales y de la conducta, en la medicina, en la psiquiatría, en el psicoanálisis, y en las nuevas disciplinas de la semiótica y de las ciencias cognitivas.

“constelación político-cultural oligárquica”. Esta constelación caracterizada por un mercado cultural estrecho y excluyente que se haya denominado por un circuito de élites surgidas, generalmente, de la clase dirigente, que detentan el control sobre el capital económico, social y cultural es lo que en ciertos períodos históricos favoreció el surgimiento de los intelectuales tradicionales o “grandes intelectuales”. En oposición a este intelectual, Brunner y Catalán plantean que el intelectual moderno pertenece a un sistema intelectual moderno cuyo “campo cultural se autonomiza en las mismas medidas que las funciones de producción, transmisión y control simbólicos se especializan en torno a una división crecientemente compleja del trabajo intelectual” (ibid.: 42). El intelectual moderno es un intelectual profesionalizado orgánicamente articulado en una red compleja de posiciones y funciones discursivas especializadas en diferentes campos. Este es, en nuestro concepto, el caso de los intelectuales de la educación.

Una aproximación a la delimitación de los intelectuales de la educación sería hacer mención al “inmediato ejercicio de su categoría profesional”. Sin embargo, este criterio asume una relación de identidad profesional con respecto al trabajo educativo. La categoría de intelectual de la educación (intelectual profesionalizado) difiere de la categoría profesional de la educación. En primer lugar es posible pensar que la identidad profesional común es poco significativa en la adscripción de un intelectual al campo de la educación, en segundo lugar dicha identidad es menos significativa que las posiciones, funciones o códigos discursivos adoptados en el campo. Tenemos entonces que la función del intelectual de la educación no se puede asimilar ninguna profesión, aún cuando su trabajo intelectual implique, ya la adscripción a una disciplina, ya la adscripción a una profesión (la educación misma, por ejemplo).

Las precisiones de Gramsci en este sentido aclaran el punto. Dice Gramsci:

Me parece que el error metodológico más común ha sido el haber buscado el criterio de diferenciación dentro de lo que es intrínseco a las actividades intelectuales y no dentro del conjunto del sistema de relaciones en el que estas actividades se dan dentro del ámbito general de las relaciones sociales (1972: 25).

Es, pues, el complejo de relaciones discursivas, sociales, ideológicas y políticas contemporáneas y no el carácter intrínseco de la profesión (educar-educador, transmisor de conocimientos) el que ha determinado el surgimiento de un grupo relativamente autónomo de intelectuales profesionalizados diversos –provenientes de diferentes disciplinas y regiones- orgánicamente ligados al campo de la educación. Esto no significa que las prácticas educativas o propiamente pedagógicas que se realizan en el campo pedagógico no sean intelectuales. Lo son, pero están circunscritas a las funciones históricas y contextuales que les asigna la división social del trabajo intelectual. Según Gramsci, en el “bloque intelectual” o ideológico que crea una división del trabajo intelectual se crean a su vez formas organizativas de la hegemonía. Es este aspecto de la división del trabajo el que reproduce una clasificación tipológica de compartimientos rígidos entre el trabajo intelectual

productivo (el de los intelectuales de la educación) y el trabajo intelectual reproductivo (los trabajadores intelectuales de la educación). Esto explica, en cierta forma, el por qué de la clasificación entre campo intelectual de la educación y campo pedagógico⁹. (Esta diferencia será ampliada en la sección siguiente).

A su vez, la producción intelectual crea una división del trabajo entre los intelectuales de la educación, división que se hace compleja en la medida en que se expanden el campo educativo y el campo cultural con sus mercados simbólicos, por una parte, y que se especializan las agencias del campo de producción, del campo de control simbólico y del campo del Estado, por la otra¹⁰. La división social del trabajo crea, pues, la categoría de intelectuales de la educación (o intelectuales adscritos al campo de la educación) extremadamente diversos en su formación profesional y académica en diferentes sistemas teórico-metodológicos, que en el campo educativo (o pedagógico), especialmente en la universidad –aunque no siempre- cumplen diversas funciones. En términos generales podríamos caracterizar estas funciones de los intelectuales de la educación así:

- a. Funciones críticas y discursivas o de estructuración de discursos, difusión de paradigmas y perspectivas de los campos científicos y educativo, nacional e internacional, de investigación. En este caso es posible considerar la existencia de investigadores aislados de grupos especializados dedicados tanto a la crítica como a la producción o al desarrollo de conocimientos. Estos intelectuales pueden pertenecer a centros especializados de investigación generalmente, aun cuando no siempre, educativa, o a instituciones universitarias de alto nivel donde alternan la investigación con la docencia¹¹. Este tipo de intelectuales (profesores universitarios, por lo general) de la educación tiene, en la mayoría de los casos, además de sus proyectos teóricos, alguna relación con proyectos político-ideológicos del campo pedagógico, del campo del Estado y de otros grupos del campo intelectual de la educación y representan, en cierta forma, aunque no necesariamente, la “conciencia crítica” del campo pedagógico en la medida en que la reflexión y difusión de perspectivas, enfoques o paradigmas, está bajo su dominio a través del control, en algunos casos casi corporativo, de ciertos circuitos de distribución y de asociación legitimados (revistas, libros, grupos de investigación, fundaciones, cooperativas, corporaciones, etc., y otros como conferencias, congresos, foros, coloquios, proyectos). Los intelectuales, en general, tienen una gran

⁹ La distinción entre “intelectuales” y “trabajadores intelectuales” ha sido hecha por Paul Baran (1965).

¹⁰ Jimeno, M. (1984) distingue tres grandes sectores de intelectuales burócratas: uno, ligado al aparato estatal educativo-académico, el propiamente científico; el otro dedicado a las actividades técnico-culturales (administrativas, servicios, empresas económicas, culturales, etc.); y, el tercero, relacionado con la esfera político-jurídica en funciones de decisión o de ejecución. En gran parte las funciones que describimos en a) y en b) coinciden con los dos primeros tipos de intelectuales descritos por Jimeno. Si bien es cierto, ambos pueden estar adscritos al sector público, el segundo reúne todas las características que se conjugan en el burócrata.

¹¹ En este caso, lo que ocurre comúnmente es la articulación de sus prácticas pedagógicas con la investigación. Es quizás, a través de estos agentes que la articulación docencia-investigación alcanza su máxima dimensión. Sin embargo, el obstáculo a esta articulación es producto de las distancias sociales explícitas y legitimadas entre estas dos prácticas.

autonomía y su actividad discursiva está más directamente relacionada con la acción cultural contra-hegemónica que con la hegemónica. Podríamos agregar que su interés es fundamentalmente crítico, hermenéutico, emancipatorio y, por lo general, político.

- b. Funciones tecnocráticas que aseguran el desarrollo del sistema educativo y de la política educativa y cultural en su conjunto, garantizando de esta manera el mantenimiento de la hegemonía. Nos referimos aquí a los denominados intelectuales-funcionarios o intelectuales tecnócratas, que tienen un papel de decisión en la creación del consenso, de la hegemonía y del saber alrededor de los principios culturales dominantes del sistema educativo. Siguiendo a Gramsci, podríamos considerar que estos intelectuales tecnócratas (amén de los burócratas) tienen la función de asesorar y reforzar la hegemonía ideológica y cultural, y cumplen un papel importante en la organización, desarrollo y difusión de las políticas, programas y acciones educativo-culturales del Estado. Es importante anotar que estos intelectuales difieren de la clásica burocracia educativa que deriva su legitimidad del sistema de relaciones y lealtades políticas, aun cuando coexisten con ella. Esta coexistencia puede observarse en las formas modernas del aparato educativo donde la denominada “*intelligentzia*” tecnocrática queda relativamente separada y actúa con autonomía de las líneas del sistema político administrativo. El interés de estos intelectuales es fundamentalmente técnico.

Es bastante difícil establecer una delimitación precisa entre estos dos tipos de intelectuales de la educación, especialmente en países donde existen una articulación muy directa entre el “*monopolio del saber; el trabajo intelectual y la dominación política*” (Jimeno 1984: 163). Esta relación estrecha entre saber, poder y dominación facilita el desarrollo de una “élite” y una burocracia intelectual que combinan su posición en un saber especializado o semi-especializado con el acceso a la distribución de los poderes medios que se establecen en las agencias del Estado. Estas posiciones, expresadas en prácticas discursivas que reproducen un saber institucional (subordinado a la ideología del Estado) pueden generar limitaciones ideológicas en los desarrollos teóricos de los intelectuales del campo en la medida en que cumplen funciones de recontextualización transfiriendo a un lenguaje oficial los conceptos y el lenguaje del campo intelectual de la educación y de otros campos. En esta forma, los usos oficiales cambian el sentido del discurso teórico producido por el CIE.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que las posiciones/oposiciones, organización y trabajo teórico de los intelectuales de la educación no sólo se explican por cambios conceptuales en el campo intelectual nacional e internacional o por los conflictos internos del campo. La relación de los intelectuales con el CIE parte de las posiciones/oposiciones y transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que se han ido configurando en los movimientos histórico-sociales.

Las transformaciones originadas en los procesos de modernización del Estado han generado una expansión del mercado educativo y la ampliación de oportunidades académicas que han permitido una relativa movilidad de roles de los intelectuales dentro de y entre las profesiones y disciplinas. Es posible

pensar que el estudio de estas transformaciones puede dar cuenta de la dinámica específica que ha asistido a la configuración del CIE, de su movilidad organizativa, de sus conflictos internos, de su radicalismo académico más que sociopolítico, de sus luchas por la legitimación intelectual y, fundamentalmente, de la constitución de su campo discursivo. Estos dos últimos aspectos actúan como los principios generativos de la competencia entre los intelectuales de la educación quienes buscan legitimar y dar relevancia a sus problemas.

EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN Y EL CAMPO PEDAGÓGICO

Hemos dicho que la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de la reproducción o *campo pedagógico* es la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital cultural, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción. Según Bourdieu, la estructura fundamental del campo intelectual está constituida por la oposición y complementariedad entre creadores (autoras que expresan su propia doctrina) y maestros (lectores, quienes explican la doctrina de otros). La oposición producción/reproducción introduce una jerarquía entre el CIE y el campo pedagógico que bien puede ser motivo de conflictos o de alianzas entre estos dos campos.

El campo pedagógico es un campo estructurado por el contexto de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico (Bernstein, 1988: 147). Las posiciones de los agentes en el campo pedagógico son una función de las relaciones de poder y control entre las ideologías, las prácticas y los valores legitimados por el código pedagógico dominante¹² que reproduce el discurso pedagógico oficial¹³ y las perspectivas que desde unos saberes específicos, una competencia, un status, unos valores y prácticas son contextualizados y recontextualizados por los maestros. En un sentido teórico, podríamos decir que las posiciones de los maestros en el campo pedagógico son una función de las relaciones entre los niveles macro y micro social. En el nivel macro podemos analizar la distribución del poder (económico, político y cultural) y la ubicación del sistema educativo en dicha distribución. En el nivel micro podemos examinar perspectivas que se construyen en la experiencia y práctica pedagógica del maestro que teje la red de relaciones sociales y los arreglos institucionales de la escuela.

En términos generales tenemos que las relaciones de poder y control que subyacen a la división social del trabajo pedagógico configuran las posiciones, oposiciones y disposiciones de los maestros y estructuran su experiencia en el campo pedagógico. La división social del trabajo del campo

¹² El código de transmisión o código pedagógico dominante se refiere a los principios que regulan las relaciones entre el currículum, la pedagogía y la evaluación y a las modalidades de control específicas que regulan las relaciones sociales en el contexto escolar y entre este y otros contextos. Bernstein se refiere a estos principios como el principio de clasificación y el principio de enmarcación.

¹³ Este concepto será desarrollado en la sección siguiente, cuando abordemos las relaciones entre el campo intelectual de la educación y las agencias pedagógicas del Estado.

pedagógico se expresa esencialmente en la división entre los currícula y, más específicamente, dentro de cada *currículum* en la división entre las materias y en el agrupamiento de los maestros en torno a estas.

La clasificación de los *currícula* asegura tanto la reproducción de las relaciones de poder mediante la demarcación, selección, jerarquización y ordenamiento de estos en el sistema educativo, como el mantenimiento de los límites institucionales dentro de este (Díaz, 1986). La clasificación entre y dentro de los *currícula* genera igualmente la lucha por la jerarquía entre los agentes del campo pedagógico. Este es un aspecto crucial del desarrollo del campo educativo en la época contemporánea en Colombia. La expansión del sistema educativo en sus diferentes niveles, asociada a los procesos de urbanización, modernización y demandas educativas, ha incrementado, por una parte, el mercado de las profesiones, y por otra, las ocupaciones en el campo pedagógico, transformando de esta manera el sentido de sus prácticas. En el campo pedagógico, la ideología del profesionalismo o de la profesionalización ha transformado los viejos principios de la vocación y ha creado un mercado de calificaciones y servicios que han incidido a su vez, en el status social de los agentes en el campo. Sin embargo, es posible pensar, que la profesionalización de las prácticas educativas no ha logrado transformar su bajo status en el contexto de las profesiones aun cuando sí ha generado una relativa y fraccionada movilidad intelectual, cultural y económica de los maestros. En especial, la movilidad cultural e intelectual ha constituido, desde nuestro punto de vista, factores importantes en la progresiva configuración del campo intelectual y ha contribuido a una mayor expansión del campo pedagógico al generarse, vía educación, una nueva cultura del discurso, entre grupos que lucha por asignarle a la educación un status disciplinario y al educador el status de intelectual orgánico y de trabajador de la cultura.

Otro aspecto importante para la comprensión del campo pedagógico es el estudio de los procesos pedagógicos. La reproducción del discurso educativo presupone una previa división social del trabajo de los transmisores y adquirentes, discursos y espacios de reproducción. En el campo pedagógico se reproducen tanto las competencias específicas (habilidades especializadas) como las disposiciones relevantes (orden, relación e identidad específicos) para el mantenimiento y reproducción de los principios culturales dominantes de una formación social específica. Estas dos dimensiones del campo pedagógico se distinguen como la dimensión instruccional y la dimensión regulativa. La dimensión instruccional se estructura como un sistema de mensajes (currículum, pedagogía y evaluación) y la dimensión regulativa se estructura a partir de las relaciones sociales que generan las modalidades de control en la escuela. La dimensión regulativa se extiende al control y delimitación de los espacios, tiempos, materiales y todos aquellos arreglos institucionales que presuponen la reproducción de la cultura escolar.

El campo pedagógico es, pues, un campo estructurado y estructurante de los límites entre los discursos, posiciones y prácticas de transmisión-reproducción. La dimensión regulativa del discurso establece, por ejemplo, los límites de lo que puede ser el maestro, el alumno, el conocimiento, el padre de familia, la comunidad, etc. Y los límites de las posiciones que se asigna a dichas categorías como “hablantes” de un determinado discurso, de un determinado orden. La dimensión instruccional establece los límites de los mensajes/competencias que, seleccionados y organizados, son transferidos a

los aprendices en las prácticas pedagógicas legitimando de esta manera una determinada posición/disposición en la sociedad y en la cultura.

El campo pedagógico es un campo estructurado y estructuran de prácticas pedagógicas. ¿En qué consisten estas prácticas? Con el término práctica pedagógica, generalmente nos referimos a los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela. La prescripción, por ejemplo, del acceso al conocimiento se refiere a la descontextualización/recontextualización ideológica en la escuela del conocimiento recontextualizado a partir del campo de producción intelectual (el campo de las disciplinas, subdisciplinas y regiones). Aquí podemos observar que la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión. Esto quiere decir que el significado que toman las palabras en el campo pedagógico llega a ser diferentes del significado que toman en otros contextos. También podríamos decir que la práctica pedagógica trabaja sobre la comunicación en el sentido en que establece límites en el ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por reglas de interacción precisas como la secuencia, el ritmo y los criterios de evaluación dados. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan/transforman los enunciados cotidianos de los hablantes legitimados (en este caso, el maestro, el alumno, el padre o la madre, el socializador, el controlador).

En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, reproduce, produce significados, enunciados –lo que ya ha sido dicho-, se relaciona a sí mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc. Aparentemente el maestro aparece como un sujeto unificado y autónomo. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. Sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de control y un sistema de reglas que regula la comunicación, y que aparecen como propias del campo pedagógico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de control y un sistema de reglas que regula la comunicación, y que aparecen como propias del campo pedagógico. Es de esta manera como la práctica pedagógica proporciona una vía para la (re)construcción de los sujetos en las relaciones sociales o prácticas de interacción.

La práctica pedagógica trabaja también otros objetos como el tiempo, el espacio, el cuerpo (Foucault, 1976), y produce unidades codificadas como textos, lecciones, ejemplos, preguntas que dan cuenta del mismo evento comunicativo: “hacer saber X”. En esta forma es posible analizar el modo de existencia de los significados pedagógicos o pedagogizados en la interacción social maestro-alumno, así como su orientación sociolingüística.

El contexto social donde la práctica pedagógica tiene lugar está constituido por la relación pedagógica. En este sentido, la práctica pedagógica reclama para sí un contexto educativo. La interacción y sus diferentes modalidades comunicativas están subsumidas en dicho contexto comunicativo.

Es a través de esta interacción, que la socialización/resocialización en el orden del saber y en el saber del orden tienen lugar. Dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo ubicador en relación con el conocimiento y en relación con las “relaciones sociales”. El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos un orden instruccional y un orden regulativo.

En el orden instruccional, el trabajo del maestro puede reconocerse y estudiarse en la relación “saber-decir del saber”. Su “habla”, la cual debe ser estudiada dentro de las reglas de interpretación que vienen fijadas por la modalidad de interacción, ya es, en sí, un orden regulativo creado para la relación pedagógica, así sea recreado y transformado en las interacciones que esta produce.

El orden instruccional y el orden regulativo de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro la legitimidad para construir el mundo del alumno, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación. Al mismo tiempo, le aseguran las condiciones bajo las cuales se mantiene un determinado orden de significados. Esto se realiza, en la mayoría de los casos, mediante el empleo de pistas, de intercambios de rituales que refuerzan las experiencias de interpretación, razonamiento y verbalización de los alumnos. Puede decirse que el plano de la interacción pedagógica está subsumido en una instrumentación metodológica que podría asimilarse a lo que Habermas denomina “la acción instrumental”.

La construcción del universo del alumno en los órdenes instruccional y regulativo obliga a construir formas de interacción que afectan la actividad comunicativa. La actividad dialógica queda subsumida y regulada por la actividad instrumental o manejo de modos de interacción, que se legitiman como normales en la escuela, según el carácter explícito o implícito de las reglas que regulan la lógica interna de la práctica pedagógica.

Es posible considerar que la comunicación constituye el evento central de la práctica pedagógica. El contexto social del campo pedagógico –la escuela- está totalmente penetrado por la comunicación. De esta manera, la escuela articula a las actividades cognitivas y a los aprendizajes culturales de los alumnos modalidades comunicativas bajo las cuales la acción y la experiencia de maestro y alumno se controlan.

En síntesis, el campo pedagógico es un campo estructurado/estructurante de discursos y prácticas que se constituyen como herramientas fundamentales para la reinterpretación, reenfoque y adecuación de los discursos/prácticas, en el proceso de su reproducción.

El conflicto de identidades entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico se expresa y ejemplifica en la clasificación rígida generada entre la docencia y la investigación. Esta oposición corresponde a dos lógicas diferentes: la lógica social de la producción del discurso y la lógica social de su reproducción. Por “lógica social de producción del discurso” entendemos el proceso por el cual agentes, posiciones, discursos y prácticas constituyen un *campo especializado* dedicado a la producción y elaboración de lo que se denomina nuevo conocimiento. La “lógica social de reproducción del discurso” –como hemos dicho- está fundamentalmente relacionada con las prácticas pedagógicas, y crea su propio campo que hemos denominado pedagógico (Díaz, 1986: 145). Generalmente, el exceso de distancia entre

estas dos lógicas produce una clasificación rígida entre aquellos que producen y aquellos que reproducen. En este sentido, los maestros devienen especialistas en la reproducción del conocimiento más que en su producción.

En la universidad, por ejemplo, las fronteras (distancia y proximidad) entre formas de “docencia” e “investigación” han adquirido cada vez más propiedades institucionalizadas que se ejercen mediante la regulación y codificación de sus campos, agentes, discursos y prácticas de acuerdo con las situaciones y períodos históricos. Desde esta perspectiva, la universidad puede considerarse el lugar de una lucha para determinar las condiciones de pertenencia y jerarquías legítimas a uno u otro campo. La pluralidad de principios de jerarquización propios del espacio universitario y de sus campos (docencia e investigación, en nuestro caso) constituyen realizaciones racionalizadas de la distribución del poder presentes tanto en su campo intelectual (producción) como en su campo pedagógico (reproducción).

En el campo de producción (investigación) la jerarquización se expresa en la división *entre y dentro de* las disciplinas con sus respectivas autonomías, dependencias, fuentes y modalidades de legitimación. También se expresa en la delimitación de regiones –interfase entre un campo de conocimientos y un campo de prácticas- que coinciden con lo que modernamente conocemos como profesiones y que reciben de sus posiciones, intereses o adhesiones disciplinarias la fuente de su poder discursivo y prestigio social. Finalmente, estas jerarquías, podríamos decir, se materializan en la jerarquización entre Facultades (espacios de producción y reproducción de disciplinas y regiones). Podemos derivar de estas jerarquías algunas hipótesis provisionales:

- a. Las jerarquías entre disciplinas y regiones actúan selectivamente sobre las formas de constitución de su campo de investigación, y sobre las formas y criterios de agrupación –y pertenencia- de sus agentes. En este sentido, el campo intelectual (campo de investigación) no puede abstraerse del contexto de la disciplina y de las relaciones que esta crea para la producción, mantenimiento, modificación o cambio del conocimiento.
- b. Las jerarquías entre y dentro de las Facultades del campo universitario refuerzan las tensiones entre disciplinas y regiones. Esto se expresa en los mecanismos de constitución y existencia de sus propias “comunidades”: formas de reclutamiento, crecimiento de la población estudiantil y profesional, crecimiento de planes y programas profesionales o de investigación, recursos para funcionamiento, investigación difusión de la producción, formación y especialización de sus miembros, socialización en enfoques y perspectivas teóricas, etc.
- c. Lo que se denominarías principios compartidos de las “comunidades generadas alrededor de las disciplinas y regiones en el campo intelectual (como, por ejemplo, el que se produce en el campo universitario) serían, más bien “sistemas de defensa colectivos” –en términos de Bourdieu- o “principios de control del discurso” –en términos de Foucault- mediante los cuales se regula la actividad científica y académica.
- d. La estructura de los campos de investigación y pedagógico (docencia) reproducen en la universidad la lógica del poder mediante la distribución

jerárquica de sus diferentes categorías (profesores, investigadores, alumnos). Finalmente,

- e. La transformación de la estructura de los diversos campos del espacio universitario está relacionada con las transformaciones o modificaciones que se realizan en este a partir de las direcciones (orientaciones, regulaciones, presiones externas e internas) que ejercen las demandas económicas, políticas o culturales. En este sentido, las reorganizaciones internas del campo intelectual no pueden entenderse como meros reagrupamientos, desarrollos, fortalecimientos disciplinarios o regionales consensuales centrados en la interacción comunicativa sino que son correlativos de las posiciones que puede ocupar el campo en la estructura global de una formación social.

EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN Y EL CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN

El campo intelectual de la educación, hemos dicho, es un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural:

- a. relativamente autónoma del campo del Estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes
- b. relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene una cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico en este campo.

En esta sección estableceremos la diferencia entre el CIE y el campo que denominamos de recontextualización. Por campo de recontextualización entendemos el campo y subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción en el campo pedagógico (Bernstein y Díaz 1985: 134 y sigs.).

La especialización de la división social del trabajo en el Estado moderno ha especializado dos subcampos de recontextualización relativamente autónomos, aunque complementarios el uno del otro. En primer lugar tenemos el *Campo de Recontextualización Oficial* (CRO) el cual es reglado directamente por el Estado, políticamente a través de sus servicios civiles. La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso o a discursos específicos son selectivamente desubicados y reubicados o insertos en los textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetivos, temas, conceptos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas, y están en correspondencia con ideologías, estrategias y objetivos políticos definidos. Una vez que los nuevos textos han sido recontextualizados proporcionan un soporte para la implementación de los

principios dados en el campo pedagógico, bajo la forma de discurso pedagógico oficial, en sus realizaciones instrucciones y regulativa.

Las agencias de recontextualización del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales se constituyen en el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal, junto con sus textos administrativos, mantiene el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de formas específicas de experiencia. A este aparato discursivo lo denominamos *Discurso Pedagógico Oficial* (Bernstein y Díaz, 1985).

El CRO puede incorporar de manera selectiva cuerpos especializados de agencias y agentes externos a él lo cual, a su vez, alterna la posición de estos agentes y agencias en el campo. Es el caso de intelectuales de la educación que pueden prestar servicios de asesoría (planeación, programación, orientación, fijación de políticas, etc.) en las agencias pedagógicas del Estado. Esta función difiere totalmente de las funciones propiamente críticas y relativamente autónomas de los intelectuales críticos del campo intelectual de la educación. Los oficiales o funcionarios intelectuales del campo de recontextualización oficial son, pues, los responsables de recontextualizar los principios de ideologías (aun las críticas), proyectos históricos, culturales o programas de gobierno en principios educativos¹⁴. Para Gramsci, estos serían los “empleados” del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político. Su función, como hemos dicho, posee un interés fundamentalmente técnico. De allí la asignación a esta fracción social como “intelligentzia”.

Es importante anotar aquí que las agencias pedagógicas del Estado aun si son, en última instancia los definidores pedagógicos cruciales, no son necesariamente las únicas agencias de recontextualización. Aunque los Estados varían en el grado en el cual permiten campos de recontextualización distintos a los propios suyos, para jugar un papel efectivo en la circulación de textos y prácticas, ellos siempre definen los límites últimos dentro de los cuales los textos y prácticas pueden circular y llegar a institucionalizarse en diferentes niveles del sistema educativo. A algunos niveles puede acordar más autonomía que a otros. De esta manera, es posible tener agentes y agencias de recontextualización que están especializadas por niveles específicos (preescolar, escuela primaria, secundaria) y por currículos como por ejemplo, vocacional, manual, ciencias sociales, etc.; estas agencias que poseen una relativa autonomía de la autoridad política en control del Estado constituyen, en segundo lugar, el *Campo de Recontextualización Pedagógica*.

Por campo de recontextualización pedagógica nos referimos a los agentes, posiciones y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción en el campo pedagógico. El campo de recontextualización pedagógica puede componerse de los departamentos de educación, de las facultades de educación, junto con sus centros de investigación, medios

¹⁴ Debemos aclarar que la recontextualización oficial no proporciona solamente regulaciones; también proporciona los límites de lo que puede entrar en el campo pedagógico de reproducción. Un buen ejemplo de esto está dado por las agencias pedagógicas del Estado en Colombia, responsables de la organización del currículum, los programas, las guías didácticas, las unidades de aprendizaje, etc., todo bajo la autoridad del Estado. En estas agencias participan de manera temporal o permanente intelectuales que producen textos o prestan servicios específicos.

especializados, revistas, periódicos, divulgaciones, manuales de lectura. También formarían parte de este campo las casas editoriales de textos pedagógicos, aun cuando estas estarían ubicadas más directamente en el campo de producción (Bernstein 1985: 35; 1988: 147). El eje central que constituye el campo de recontextualización oficial como del campo pedagógico. Dicha autonomía depende fundamentalmente de sus relaciones con el campo del Estado y sus agencias de recontextualización oficial¹⁵.

BIBLIOGRAFÍA

- BARAN, P. (1965) "Qu'est ce que'un intellectuel?" en *Partisans*. N° 22.
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control* Vol 3. London. Routledge.
- (1985) "On Pedagogic Discourse" en RICHARDSON, J. (ed.) *Theory and Research in the Handbook Sociology of Education* Connecticut. Greenwood Press.
- (1988) *Poder, Educación y Conciencia* Santiago de Chile. CIDE.
- (1990) *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá. Prodic.
- BERNSTEIN, B. Y DÍAZ, M. (1985) "Hacia una teoría del discurso pedagógico" en *Revista Colombiana de Educación*. 15.
- BOURDIEU, P. (1971) "Intellectual Field and Creative Project" en YOUNG, M. (ed.) *Knowledge and Control*. London. MacMillan.
- BRUNNER, J.J. Y CATALÁN, G. (1985) *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*. Santiago de Chile. Ed. Flacso.
- COX, C. (1984) *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Chile. CIDE.
- DÍAZ, M. (1986) "Sobre el discurso instruccional" en *Revista Colombiana de Educación*. N°17.
- FOUCAULT, M. (1970) *El orden del discurso*. Barcelona. Pre-textos.
- (1976) *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- (1977) "Questions of Geography" en GORDON, C. (ed.) *Michel Foucault. Power/Knowledge*. Brighton. Harvester Press.
- GOULDNER, A. (1979) *The Future of intellectuals and the rise or the new class*. London MacMillan.
- GRAMSCI, A. (1972) *La formación de los intelectuales*. México. Grijalbo.
- JIMENO, M. (1984) "Consolidación del Estado y Antropología en Colombia" en AROCHA, J. Y DE FRIEDEMANN, N. (eds.). *Un siglo de investigación social. Antropología en Colombia*. Bogotá. Etno.
- KUHN, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE.
- WEBER, M. (1974) *Economía y Sociedad*. Vol. 1. México. FCE.

¹⁵ Un asunto de interés sería el estudio de la relación entre el CRP y el campo de producción. En un reciente artículo Bernstein ha planteado la relación entre los agentes de control simbólico (en nuestro caso agentes del CRP) que producen textos para la industria editorial. Bernstein define estos agentes como agentes en el campo económico con funciones de control simbólico. Estos agentes son creadores de textos pedagógicos para su comercialización. La producción de estos textos crea un tipo particular de relación entre la industria del texto y estos agentes. Estos producen el texto pero no tienen poder sobre él. En general, son los comerciantes de los textos los que tienen el poder sobre su forma, contenido, contexto, posibilidades y distribución (Bernstein, 1990: 43 y sgtes.)