



**PEDAGOGÍA Y ALFABETIZACIÓN CRÍTICA**  
*alfabetización*

# Bernstein

## y la verdad de la idea de educación

### Resumen

El artículo, fundamentalmente pretende hacer dos cosas, a saber: primera, establecer un análisis de la idea de educación en el que se muestre que la noción de transformación es inconsistente con un pensamiento coherente de los fenómenos educativos; segunda, desde ese concepto de educación así analizado, efectuar una crítica a la teoría general de Bernstein sobre el dispositivo pedagógico, mostrando que implica una inconsistencia de principio: conjuntar la preservación con la transformación; y, al mismo tiempo, mostrar que esta teoría, pese a lo que explícitamente parece proponerse, no obstante, debe responder al hecho de que el dispositivo no puede transformar la cultura.

**Palabras clave:** Bernstein, Educación, transformación, cultura, dispositivo pedagógico.

### Abstract

The article aims at reaching two main goals: first, to establish an analysis of the concept of education, in which it is stated that the idea of transformation is incoherent with a coherent way of thinking of the education phenomena; second, from this analyzed concept of education, criticize Bernstein's general theory of the pedagogical dispositive, showing how this implies a basic incoherence: joining 'preservation' with 'transformation' ; besides the previous, it is intended to show that this theory, regardless of what seems to state, must be faced with the fact that this pedagogical dispositive cannot transform culture.

**Keywords:** Bernstein, Education, transformation, culture, pedagogical dispositive.

El pensamiento moderno sobre la educación (por ejemplo, Freire —1981; y Bernstein —1993, 1994) se ha visto determinado por un principio el cual es que *la educación transforma la cultura, la sociedad*. Este escrito tiene como objetivo, desmentir tal principio, mostrar que con el concepto de educación no es posible pensar transformaciones de la cultura. El procedimiento de este ensayo es el siguiente: en un primer acápite mostraré que la idea de educación implica una axiomática en la que no cabe la transformación de la cultura. En un segundo acápite, mediante el análisis de ciertos párrafos de Bernstein, mostraré que, pese a ser una de las teorías sociológicas estrechamente ligadas al principio de la transformación, no puede, empero, evadir la verdad de la idea de que la transformación de la cultura no tiene relación alguna con la educación.

## La verdad y la axiomática

Desde Platón, toda idea es verdadera por principio; no hay idea falsa, además toda idea es inolvidable (*alétheia*). La idea, en tanto núcleo fundante de la operación del pensamiento, tiene una consistencia, una conjunción de notas objetivas que entran en relaciones recíprocas que determinan una axiomática: se trata de ciertas relaciones de implicación determinadas en la conjunción de los términos que constituyen la idea, en este caso particular la idea de educación.

La educación se manifiesta, en primera instancia, como una *palabra*; y una palabra es un conjunto de sonidos articulados por reglas de fonética; es lo que el oyente aísla, en la secuencia continua de sonidos del habla, como unidad susceptible de ser comprendida, como unidad semántica. La palabra no se manifiesta aislada; en los actos de discurso, la palabra siempre aparece en un contexto proposicional, en un encadenamiento a otras palabras. La forma de este encadenamiento, al menos grama-

tical, ya supone un sentido, una orientación. En el caso del término *educación*, podemos encontrar en castellano, por lo menos, cuatro posibilidades de la palabra en lo atinente a su encadenamiento gramatical. Examinemos estos ejemplos:

[A]“la educación se imparte”

[B]“S educó a s”

[C]“s fue educado por S”

[D]“O es educativo”.

El término varía según diversas funciones: es sustantivo, es verbo, es adjetivo. En A es sustantivo (educación) y aparece como complemento directo de un verbo (impartir); y en este contexto gramatical, el sustantivo aparece como refiriéndose a *algo comunicable* intersubjetivamente; esta comunicabilidad se expresa por medio del verbo, por ejemplo en: “*la educación se imparte al discípulo*”. El término, en tanto sustantivo, menta algo *cósico* que, como en el caso de afirmar que se imparte o que se da, puede mediar una relación intersubjetiva, puede transferirse como un *legado*, de un individuo a otro.

En B, se trata de un verbo (educa). Menta, pues, ya no una cosa, como antes en A, sino una *actividad*. Se trata de un verbo transitivo, es decir, siempre demanda un complemento directo sobre el que recae la acción. La acción mentada por la palabra es una acción que se ejerce, al menos, por un individuo para con otro —como en Durkheim (1989; 53)—, o sea que la mentada acción puede ser descrita desde dos lados distintos: de el lado del que educa y del lado del educado; de hecho, en C la forma participia del verbo tiene la pretensión de nombrar la acción desde este último lado.

D nos presenta el adjetivo. El adjetivo califica a un objeto. Pero, igualmente, el participio puede tomarse como una modalidad adjetiva; se puede hablar de un sujeto *educado*. Esta calificación se hace en función del comportamiento manifiesto del sujeto, en tanto efecto de la acción ejercida sobre él; mientras que, por su parte, el objeto calificado como *educativo* lo es en virtud de sus características.

En resumen, el término educación tiene, al menos, cuatro posibilidades, a saber:

1. Menta algo substantivo que se lega intersubjetivamente.
2. Menta una actividad ejercida por un sujeto para con otro.
3. Menta la valoración del comportamiento de un sujeto.
4. Menta propiedades atribuibles a ciertos objetos.

Como se evidencia, por 1, 2 y 3, el uso del término educación siempre se funda en el *sujeto*, incluso cuando se lo usa para calificar objetos, como en 4; pues los objetos resultan educativos en función de la relación que con ellos tenga un *sujeto*. Esta remisión constante al *sujeto* es la que facilita la ilusión de que la educación constituye los sujetos y, por tanto, puede transformar, por vía de esa constitución, la sociedad y la cultura. Pero si examinamos ese *sujeto*, podemos encontrar cosas que desmienten este pensamiento. Un *sujeto* es, justamente, el *individuo* en tanto integrado en un conjunto de patrones de comportamiento; el individuo se hace

*soporte*, en el sentido griego (antiguo) de *jipokéimenon*, o como lo afirmara alguna vez J. Lacan (en el seminario de 1969-1970 —Paidós, 1992), como cuerpo que se inserta, por medio de un significante primero, en la estructura. Ciertamente, las prácticas educativas son las que posibilitan tal integración; pero sólo actúan como medio entre el conjunto de patrones y el individuo, integrando a éste en aquellas, no como medio de transformación de los patrones. De otra parte, aquella integración sólo puede hacerse manifiesta como *habilidad*, es decir, como el poder que tiene un individuo en seguir un patrón de comportamiento; esto no sólo cubre aquellos comportamientos, que hoy se diría manifiestamente *técnicos*, como ejecutar una coreografía de danza, resolver problemas de cálculo, etc., sino también aquellos que, a nuestros ojos modernos, pueden no pasar por tales, como por ejemplo hablar un idioma y tomar decisiones éticas. Sobre estos dos últimos ámbitos, por ejemplo, con respecto al idioma, valga la pena traer a colación el hecho de que, por ejemplo, Chomsky (1975: 5 - 17) estableció, en función del fundamento conceptual de la lingüística generativa, el término "*competencia*". Según Chomsky, la competencia es el conocimiento de las reglas que permiten generar actos (performance)<sup>1</sup>; este conocimiento involucra, por principio, *la habilidad*, lo cual se entiende cuando Chomsky hace la restricción de la comunidad *homogénea*, ideal, es decir, de hablantes oyentes que saben perfectamente su lengua; pero este *saber* no es, necesariamente —como lo indicó Strawson (1983: 152)—, una *teoría* sobre ese conjunto de reglas; sino, más bien, un *dominio* de las reglas. De otra parte, con respecto a la ética, resta añadir que, siguiendo a Habermas (1994) y Heller (1990), el principio o patrón, estrictamente, tiene dos posibilidades, a saber: norma o regla; el comportamiento ético, político, etc., está más ligado a normas que a reglas, pero igual supone la sujeción y una facilidad, un poder (habilidad), para su ejercicio.

Este modo de ver el asunto, como ligado al patrón (norma o regla) de comportamiento, por supuesto, compromete el concepto de técnica en

1 No sobra señalar lo sesgado ideológicamente que resulta el término competencia (que ha hecho carrera en la pedagogía) para denominar las habilidades y sus reglas: cuando Chomsky hace la precisión de que se está refiriendo a usuarios ideales de la lengua a quienes no afectan las viscosidades reales de memoria, distracciones, errores, etc., está implicando en la competencia (competence) la competición (competition). Es decir, la competencia como conjunto de reglas que determinan habilidades, tiene relación con la competencia como competición o certamen: el sujeto competente (el que domina las reglas) es el que puede participar en el certamen, pues es en el certamen (competición) donde se delimita la aproximación al ideal mediante la superación de las viscosidades, escollos, distracciones, errores, etc. En este sentido, las habilidades y sus reglas sólo pueden ser acreedoras al nombre de competencias en una sociedad donde la forma normal de vivir es en la competencia como idoneidad en función del certamen; en suma, el uso del término por parte de Chomsky, para nombrar el concepto fundamental de la lingüística generativa, ya está preñado de una condición mental inherente al capitalismo.

un sentido distinto al que corrientemente hoy se le da: el pensamiento contemporáneo de la *técnica* está, usualmente, ligado a la mole de dispositivos artefactuales y las disciplinas de diseño, pero aquí ‘técnica’ tiene un sentido distinto, basado más en el pensamiento antiguo —Platón (530a-538b); Aristóteles (Metafísica 980b-981b5)—, pues por técnica, también, es lícito entender todo conjunto de principios y destrezas que permiten ejecutar un procedimiento, y es preciso tener en cuenta que hablar, pensar, etc., son procedimientos del sujeto.

Ahora bien, la interpretación de las acciones de un sujeto permite colegir *disposiciones* en la personalidad, disposiciones a comportarse de acuerdo con criterios determinados; es decir, se califica al sujeto, como educado cuando, con su comportamiento, muestra *saber* conducirse de acuerdo con unos *patrones establecidos*; en este contexto se dice que el sujeto *ha aprendido*, pues aprender es desarrollar la disposición a orientar el comportamiento por determinados patrones. En este orden de ideas es que una actividad cualquiera se califica como educativa, cuando su ejercicio determina en el sujeto disposiciones que lo vuelven hábil para algo, es decir, lo integran en un conjunto *establecido de patrones de acción*.

Por otro lado, también las cosas (por ejemplo los objetos físicos) se califican de *educativas* en la medida en que se tornan mediadoras entre algún substrato de principios, que ellas mismas involucran en alguna forma, y un sujeto que entra en relación con ellas; al relacionarse con la cosa o el objeto, el sujeto *aprende* algo por vía de ese mismo objeto. La ‘educación’ cubre, pues, los objetos que posibilitan una relación entre los patrones y los sujetos; los objetos, en la medida en que son vehículo de aprendizaje, expresan en sus atributos objetivos un substrato de principios que median y, por consiguiente, se hallan vinculados con el sistema de patrones de acción fundado en ese substrato de principios. En conclusión, si el término ‘educación’ remite al sujeto, lo hace en tanto éste es portador de un conjunto de principios, o sea, de un legado a priori tanto lógica como ontológicamente.

Lo que la idea implícita en el término educación permite pensar, de inmediato, es lo siguiente:

[a] Un substrato de principios, un legado.

[b] La capacidad de asimilación del legado.

La idea de educación se funda en [a] (patrones de acción, significantes, criterios de discernimiento, creencias, saberes, etc.), *lo que se lega entre los sujetos*. Pero este legado, justamente, por ser tal, tiene como soporte al individuo; el legado se transubstancia en el sujeto en virtud de la capacidad de asimilación del individuo [b], la cual se expresa como posibilidad de desarrollo de disposiciones a partir de los modelos implícitos en el conjunto de patrones de acción.

Sin embargo, entre el legado y la capacidad de asimilación media algo que es la *legación*. Para que un individuo asimile el legado se requiere que entre en relación con otro individuo ya depositario del legado; este proceso tiene efecto: la constitución de su identidad, o sea, la *sujeción*: un individuo *se hace sujeto* porque asimila el legado que le ha transferido otro, es decir, se identifica con el otro. Pero también hay otro efecto para el legado mismo: su *preservación*, pues la transferencia intersubjetiva genera la tendencia a hacer permanente el legado a lo largo del tiempo, es decir, a constituirlo en tradición. Por tanto, la idea de educación permite pensar, además:

[c] El proceso de legación del substrato

[d] El efecto de sujeción del individuo.

[e] El efecto de preservación del legado.

La idea de educación se constituye entre dos extremos: el legado y la capacidad de asimilación. Llamemos al primero *cultura*, al segundo *aprendizaje*. Entre estos dos media el proceso de legación, el cual se puede denominar *enseñanza*; la enseñanza tiene el efecto de sujeción, este efecto recibe un nombre: *formación*. Por tanto, entre la cultura y el aprendizaje están la enseñanza y la formación:

La palabra educación, pues, va dirigida a una serie o conjunto de términos, a saber: cultura, aprendizaje, enseñanza y formación. El hecho de que en todos los actos de discurso, en los cuales se emplee el término educación, este término siempre esté

haciendo remisión a algún tipo de substrato cultural, capacidades de aprendizaje, de enseñanza o procesos de formación, esta variabilidad semántica en el uso del término, es índice de que este conjunto de referencias, con todo lo que ellas mismas, a su vez, implican, componen la estructura de la idea de educación. El cambio semántico constante de la palabra educación, que se desliza entre ellos, implica que la educación no es ni la cultura, ni el aprendizaje, etc., sino el efecto de sentido de la relación entre éstos; la educación no es un substrato, ni un acto, ni un proceso, ni una capacidad, sino el efecto último que produce la *relación* que determinado tipo de actos, procesos y capacidades de los individuos guardan con un substrato cultural y sus formas, tal efecto es *la permanencia de la tradición, es decir, de la cultura*.

El aprendizaje implica la cultura; la relación, sin embargo no es directa, es decir, el que aprende es un individuo y al individuo la cultura le llega por mediación interpersonal, o sea, de otro individuo; esto conduce a la identificación. La axiomática del concepto de educación sólo permite demostrar la identificación del sujeto y la permanencia de una tradición; no un cambio en la cultura; pues cambiar la cultura es cambiar, justamente, lo que se aprende, lo que se procesa en la relación interpersonal, lo que sirve de modelo de identificación.

### **Bernstein, la idea y su anamnesis**

Esta segunda parte es la deducción de la primera en un caso particular, el caso de Bernstein y su teoría del dispositivo pedagógico. El poder de la idea reside en su carácter refractario al olvido, eso la hace verdadera: siempre se manifiesta por algún intersticio, incluso en aquellos pensamientos aparentemente indómitos, que pretenden borrar, al precio incluso de la inconsistencia, la presencia de la idea.

Bernstein (1993, 126 – 133 / 1994, 171 – 185) entiende la educación como un dispositivo regulativo de ordenamiento de la subjetividad; en palabras suyas, la educación es un dispositivo de “*control simbólico*”. Afirma, además, que se trata de un dis-

positivo de reproducción; y que ese dispositivo es, también, de transformación de ese ordenamiento.

“Nuestro análisis esbozará, en primer lugar, lo que tomamos como ordenamientos internos del dispositivo pedagógico, el cual consideramos es la condición para la reproducción y transformación de la cultura.”

En esas palabras ya hay una contradicción: si se afirma que la educación (el dispositivo pedagógico) *reproduce* la cultura, se afirma, implícitamente, que la *preserva*; pero si, al mismo tiempo, se afirma que la *transforma*, se afirma, implícitamente también, que *deja de preservarla*. La contradicción desarrolla sus efectos a medida que avanza el discurso: la educación se manifiesta como un dispositivo social, dispositivo *jerárquico* de regulación de la subjetividad:

“(…)la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, las cuales a su vez regulan las reglas de evaluación.”

Según esta premisa, la jerarquía de las reglas está constituida por un sistema de determinación lógica, porque la naturaleza de un tipo de regla superior *regula* la naturaleza de otro tipo de regla inferior, es decir, una regla se deduce de la otra, o sea, son principios *consistentes entre sí*: la regla inferior es una determinación contextual de la superior, pues una regla A permite elaborar otra regla B, y esta B otra C; entonces C expresa el sentido de B y B el de A, la cultura se transmite a través del sentido de estas reglas jerárquicas.

Mas cuando, Bernstein, afirma que la educación *transforma* la cultura, está afirmando que, misteriosamente, estas reglas (estas entidades lógicas), que se arman unas a partir de otras, resultan ser... *inconsistentes entre sí*, resultan ser de naturaleza contraria unas de las otras, pues sólo esto posibilita las condiciones de la transformación.

No hay lógica de la contradicción, ni siquiera la lógica paraconsistente contemporánea, o la lógica clásica hegeliana, estas lógicas, pese a su apariencia de ser complacientes con la contradicción sin alterarse, en realidad buscan una consistencia paralela, para poder tolerar la contradicción. Digamos que toda contradicción es un descarrío del pensamiento, pues es, tal vez, el efecto de un *deseo prohibido*, una pasión. Bernstein *quiere* recoger sendas posiciones en torno a la educación, que se expresan en diversas manifestaciones de la pedagogía: las pedagogías críticas, las pedagogías de la resistencia, las pedagogías de la reproducción cultural, y hacerlas entrar en el mismo saco. ¿Cuánta validez tiene este propósito? Una idea no es contradictoria en sí misma, pero puede fundar la contradicción, pues como anota la sentencia, *contradictio ad invicem idem significant*, las posiciones contrarias lo son respecto de *lo mismo*; y, en este caso, la idea de educación es *lo mismo* en relación con lo cual se dan las posiciones que Bernstein quiere salvar; bajo sus palabras se oculta el principio de que la educación nada tiene que hacer en la transformación de la cultura. En efecto, lo que funda la Teoría de Bernstein es el supuesto de que el *individuo* puede corregir la cultura, y lo que hace posible al individuo la transformación de la cultura es la trascendencia de los procesos educativos, porque cambiar la cultura, es trascender la tradición, esto se puede leer, paradójicamente, en el propio Bernstein, quien al dar la explicación de la transformación a partir del dispositivo de reglas afirma:

“ (...)puede haber contradicciones, divisiones y dilemas entre estas reglas, de modo que la práctica pedagógica no necesariamente reproduce el discurso pedagógico, y lo que se adquiere no necesariamente es lo que se transmite”

Es un hecho que al afirmar las contradicciones, divisiones y dilemas, Bernstein, contradice, garrafalmente, su premisa fundamental de la interregulación entre las reglas jerárquicas, pues, en realidad,

esta interregulación jerárquica entre reglas no puede, por sí misma, conducir a contradicciones, divisiones y dilemas; estas contradicciones, divisiones y dilemas, cuando se presentan, lo hacen determinadas por factores exógenos al sistema jerárquico de reglas. Esto lo sabía Bernstein; sin embargo, parece que lo sabía sin saber que lo sabía:

“(…)hay una “brecha” discursiva potencial, un “espacio” que puede convertirse en sitio para posibilidades alternativas, para realizaciones alternativas de la relación entre lo material y lo inmaterial.

Esta “brecha” y “espacio” potenciales, asiento de lo “impensable”, lo “imposible” pueden ser tanto benéficos como peligrosos a la vez. Son el punto de encuentro del orden y el desorden, de la coherencia y la incoherencia, el sitio crucial del todavía por pensarse”.

Nos remite a una *brecha*: el espacio, el sitio de lo impensable, de lo imposible, es decir, de lo *arbitrario*, de *lo que no está regulado*. Al postular esta brecha, Bernstein, posibilita la intromisión del elemento extraño; pero, por principio, lo tiene que poner *por fuera de las reglas del dispositivo*, o sea, por fuera de la lógica. La brecha, el desfase, es entre lo local concreto y lo trascendental ideal, entre la regla y su aplicación, su uso. Pero si es aquí en donde se presenta el espacio, la brecha que posibilita la transformación, es porque la regla es un instrumento de orden que se da en el ámbito del ejercicio del control y, por ende, *del poder*; y, por consiguiente, su uso está supeditado a una *interpretación* que, a su vez, depende del *interés* que tiene el usuario y destinatario de ella: el individuo. La brecha, entonces, no está en el sistema de reglas, está en algo externo, en *lo arbitrario*.

“la distribución del poder que se expresa a través del dispositivo, crea sitios potenciales para la resistencia y oposición a su

principio. De esta manera, el dispositivo bien puede convertirse en un espacio crucial de lucha por el control....”

El dispositivo expresa una distribución del poder, es un *instrumento* de ejercicio del poder; pero lo que crea la resistencia no es el dispositivo mismo que media la distribución del poder, sino las condiciones concretas que crean un interés local, pues al convertirse el dispositivo en un espacio de lucha por el control, se lo está utilizando para expresar un poder antagonico, ya que el dispositivo siempre es *un medio*. No es, entonces, el dispositivo el que genera una *reacción a su principio*, es el interés local que se sirve de ese dispositivo distorsionando el principio implícito en la regla, desencajándolo y dándole una orientación que no tenía. Bernstein debe introducir la tensión entre lo local y lo ideal para conciliar la transformación con la reproducción, para poder poner en la misma idea la coherencia regulativa con la contradicción; sin embargo, el hecho de que tenga que recurrir a esta tensión, o sea, al elemento ajeno al dispositivo (la brecha entre la regla y su instanciación local), indica que la transformación no es endógena al dispositivo, sino que proviene de factores externos a éste. Lo impensable es aquello que “*está por pensarse*” y lo que está por pensarse está por fuera del dispositivo aunque el dispositivo, mediante sus reglas de distribución, lo halla delimitado como lo que se yuxtapone a lo pensable, en tanto no pensable. Lo impensable es un potencial que puede actualizarse como posibilidades de nuevas significaciones, por consiguiente de nuevos ordenamientos discursivos. El potencial existe por un *desfase* entre los significados del lenguaje y los hechos; esto involucra una trascendencia del lenguaje hacia nuevas posibilidades de significación. Al afirmar, Bernstein, que las reglas de distribución delimitan algo impensable, por yuxtaposición a lo reglado, a lo pensable, entonces está afirmando que este impensable no puede darse sino como caos, o sea, lo que no está regulado; por consiguiente, la transformación de la cultura no depende de las reglas, sino de algo que

las trasciende en el sentido en que no es mensurable por medio de ellas, por eso es *impensable*. Si lo no regulado (lo que no es cultura) es, por su desfase, lo que hace posible el cambio de la cultura, no hay entonces reglas para la transformación de la cultura, porque tales reglas, de haberlas, ya constituirían un sistema cultural ellas mismas; la transformación de la cultura sólo puede ser el cambio de las reglas fundamentales y este cambio no puede requerir otras reglas fundamentales, requiere, más bien, la inocuidad de las reglas fundamentales. Los individuos, ciertamente, corrigen y revolucionan la cultura cambiando tradiciones que previamente habían aprendido, heredándolas generacionalmente; pero al dar origen a algo nuevo, esta novedad no es un aprendizaje, es, incluso, lo contrario: el des-aprendizaje, el abandono de la tradición anterior, que se ha mostrado inocua.

En este orden de ideas, la pedagogía —que pretende ser un saber sistemático sobre la educación— no puede explicar *cómo se origina* un sistema de acción sino *cómo se preserva*. Ahora bien, Bernstein introduce las reglas de distribución (o “texto privilegiante” o “forma de conciencia y práctica”) como parte del dispositivo pedagógico, ya que según él si no se sabe cómo se produce la cultura, no se sabe qué objetos culturales se han producido; y si no se sabe esto último, no se puede saber la relación entre el sujeto y la cultura, y si no se conoce esta relación, no se puede hablar de “*reproducción, resistencia, transformación*” Pero si las reglas de distribución formaran parte del dispositivo pedagógico, se estaría sosteniendo que la pedagogía puede explicar cómo se origina un sistema de acción, y la pedagogía estaría volviéndose una historia de las mentalidades o de la economía, o cualquier otra forma de la historia. Todo sistema de acción se da en alguna forma, o sea, con alguna constitución distributiva, una forma de especialización de sus patrones; pero la configuración de la distribución de los patrones de acción del sistema obedece a otros factores que no pueden ser pedagógicos; mas sí factores geográficos, religiosos, políticos, etc.; el propio

Bernstein termina afirmando que el *desorden*, o sea, lo no distribuido, es el potencial de una nueva distribución, o sea, algo que está por fuera de las mismas reglas de distribución y, aun, por fuera del dispositivo pedagógico.

Como lo ha apuntó, por ejemplo, la filosofía francesa de los últimos años del siglo XX, la historicidad implica la discontinuidad, el vacío. Foucault, a partir de *Las Palabras y las Cosas*, anunció esa discontinuidad en la cultura, de sus formas de organizar la realidad que él llamó epistemes; posteriormente, en la *Arqueología del Saber* se esforzó en mostrar más detalladamente esa geología implícita en los cambios de organización de los saberes y el pensamiento, con base en las rupturas de la continuidad. No hay reglas para controlar el cambio cultural. En Foucault la filosofía corre el riesgo de volverse historia, justamente por esa preocupación por detectar los puntos de discontinuidad. De igual forma, la doctrina de Badiou sobre el acontecimiento es un esfuerzo por mostrar e, incluso, formalizar, a partir de la teoría de conjuntos, un pensamiento sobre el azar como funda-

mento del cambio histórico. Lo principal de estas filosofías contemporáneas es su reconocimiento de la ruptura, del límite con el vacío, como fundamento de la transformación misma de la cultura.

Si a partir de la idea de educación pudieran explicarse, directamente, las *transformaciones* de la cultura, esto significaría que la educación puede dar cuenta de los factores que condicionan a una comunidad a cambiar su sistema de prácticas institucionales, o sea que, para explicar el surgimiento de una determinada forma de conciencia y práctica (una forma de subjetividad), no habría necesidad del estudio de las condiciones concretas, económicas, políticas, religiosas, etc., que condicionan la sociedad en la que se produce ese cambio, sino que lo que habría que hacer sería detectar el desarrollo de su sistema educativo, o sea, el conjunto de sus prácticas de enseñanza. En esta forma de pensar la educación se supone la cultura misma como efecto del "sistema educativo" y no al contrario, lo cual sería análogo al hecho de que para explicar la luz se apelara a la teoría del color y no a la inversa.

## Literatura citada

**Freire, P.** (1981) *Pedagogía del Oprimido*. 27 edición. Siglo XXI.

**Bernstein, B.** (1993) *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá, Ed. Mario Díaz.

**Durkheim, E.** (1989) *Educación y Sociología*. 2ª edición. Barcelona: Ediciones Península.

**Lacán J.** (1992) *El Seminario de Jacques Lacan, Libro XVII. El Reverso del Psicoanálisis. 1969 —1970*.

Texto establecido por Jacques Alain Miller. Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires Méjico.

**Chomsky, N** ( )

**Strawson, P.** *Ensayos Lógico–Lingüísticos* (1983) Traducción de Alfonso García Suárez y Luis M Valdés Villanueva. Tecnos, Madrid.

**Habermas, J** (1994) *Lecciones para una Fundamentación de la Sociología en Términos de Teoría del Lenguaje*. En: *Teoría de la Acción Comunicativa, Complementos y Estudios Previos*. Cátedra, Madrid.

**Heller, A** (1990) *Más allá de la Justicia*. Traducción de Jorge Vigil. Crítica, Barcelona.

**Plato. Platonis Opera**, Ed. John Burnet. Oxford University Press. 1903

**Aristóteles. Metafísica**. Traducción de Valentín García Yebra. Edición Trilingüe, editorial Gredos, 1987.