

Comprender sin decir: implícitos pedagógicos, comunicación escolar y diferenciación cognitiva

Understanding without speaking: pedagogical implicits, school communication, and cognitive differentiation

 Charles Derond

charles.derond@hotmail.fr ✉

Université de Strasbourg, Estrasburgo, Francia

Resumen

Contexto: Los implícitos pedagógicos son normas tácitas presentes en la escuela que orientan la forma en que los estudiantes interpretan, organizan y responden al conocimiento. Estas reglas no siempre son explicadas de manera directa, pero influyen en los procesos de comprensión y en la diferenciación de los aprendizajes. **Objetivo:** Analizar el rol de los implícitos pedagógicos en los procesos de comprensión escolar, articulando aportes de las ciencias de la educación y de las ciencias de la información y comunicación. **Metodología:** Se desarrolló un análisis teórico-conceptual con enfoque cualitativo, basado en la revisión de literatura especializada en las bases de datos Scopus, Web of Science y ERIC. La revisión comprendió estudios publicados entre 1970 y 2024. **Resultados:** Los hallazgos evidencian que los implícitos pedagógicos actúan como filtros ordinarios del éxito escolar. Estos se expresan en contratos comunicacionales, marcos interpretativos y géneros discursivos específicos que regulan la comprensión del saber escolar. En consecuencia, los estudiantes que logran interpretar estas normas tácitas tienen mayores posibilidades de responder adecuadamente a las exigencias académicas. **Conclusiones:** Las desigualdades en la comprensión escolar se relacionan con la capacidad desigual de los estudiantes para identificar e interpretar las normas implícitas del contexto educativo. Por ello, se requiere fortalecer mediaciones pedagógicas que expliciten los criterios de legitimidad del saber, favoreciendo una comprensión más equitativa y accesible para todos los estudiantes.

Palabras clave: Comunicación escolar; Desigualdades educativas; Encuadre interaccional; Implícitos pedagógicos; Malentendidos cognitivos; Mediación pedagógica.

Abstract

Background: Pedagogical implicatures are unspoken norms present in schools that guide how students interpret, organize, and respond to knowledge. These rules are not always explicitly explained, but they influence comprehension processes and the differentiation of learning. **Objective:** To analyze the role of pedagogical implicatures in school comprehension processes, integrating contributions from the fields of education and information and communication sciences. **Methodology:** A qualitative theoretical-conceptual analysis was conducted, based on a review of specialized literature in the Scopus, Web of Science, and ERIC databases. The review included studies published between 1970 and 2024. **Results:** The findings show that pedagogical implicatures act as common filters for academic success. These are expressed in

communicational contracts, interpretive frameworks, and specific discursive genres that regulate the understanding of academic knowledge. Consequently, students who are able to interpret these unspoken norms are more likely to adequately meet academic demands.

Conclusions: Inequalities in academic understanding are linked to students' varying abilities to identify and interpret the implicit norms of the educational context. Therefore, it is necessary to strengthen pedagogical interventions that make the criteria for the legitimacy of knowledge explicit, thereby promoting a more equitable and accessible understanding for all students.

Keywords: Cognitive misunderstandings; Educational inequalities; Interactional framing; Pedagogical implicits; Pedagogical mediation; School communication.

Introducción

La escuela constituye un espacio donde se aprenden saberes instituidos, pero simultáneamente representa un lugar donde se desarrolla la capacidad de reconocer lo que constituye un saber escolar legítimo. Esta segunda dimensión de la experiencia educativa permanece mayoritariamente invisible, dado que la institución se fundamenta en evidencias aparentemente compartidas: comprender una consigna, responder de manera pertinente, justificar un razonamiento o interpretar un documento. Tales evidencias no son naturales; constituyen el producto de una socialización escolar progresiva, distribuida de manera desigual según las trayectorias sociales y culturales de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 1970; Lahire, 1993). El campo de investigación sobre los implícitos pedagógicos se ha desarrollado durante las últimas cinco décadas, configurando un corpus teórico robusto que permite comprender las dimensiones ocultas de la reproducción escolar de las desigualdades.

Los antecedentes investigativos sobre esta temática pueden rastrearse desde los trabajos fundacionales de la sociología de la educación francesa. Bourdieu y Passeron (1970) establecieron que la escuela funciona como un sistema de reproducción social que valoriza el capital cultural de las clases dominantes, naturalizando arbitrarios culturales específicos como si fueran universales. Esta perspectiva fue profundizada por Bernstein (2003, 2000), quien desarrolló la teoría de los códigos pedagógicos para explicar cómo las formas de comunicación escolar privilegian ciertos modos de significación asociados a posiciones sociales particulares.

Las reglas de reconocimiento y realización que Bernstein conceptualizó permiten comprender por qué algunos estudiantes acceden al sentido de las situaciones pedagógicas mientras otros permanecen en la periferia del significado legítimo. En Francia, Lahire (1993) demostró cómo las formas de relación con la escritura condicionan el éxito escolar desde la educación primaria, evidenciando que las dificultades no residen en capacidades individuales sino en la distancia entre las prácticas lingüísticas familiares y las expectativas escolares.

Investigaciones más recientes han actualizado y expandido este marco teórico. Bautier y Rochex (1997) introdujeron la noción de malentendido cognitivo para designar las interpretaciones divergentes, duraderas y socialmente situadas de la situación escolar. Estos autores demostraron que los estudiantes pueden realizar las tareas demandadas mientras permanecen alejados de los objetivos cognitivos visados, produciendo respuestas formalmente aceptables, pero escolarmente poco pertinentes. En

continuidad con esta línea, [Bautier y Rayou \(2009\)](#) analizaron sistemáticamente las desigualdades de aprendizaje vinculadas a los malentendidos escolares, evidenciando cómo los programas y las prácticas pedagógicas pueden reforzar inadvertidamente las diferencias iniciales entre estudiantes. [Charlot \(1997\)](#) complementó esta perspectiva con su teoría de la relación con el saber, demostrando que las dificultades escolares no pueden reducirse a carencias cognitivas, sino que implican formas específicas de movilización frente al conocimiento.

Desde una perspectiva comunicacional, los trabajos de [Charaudeau \(1992\)](#) sobre contratos de comunicación y los análisis de [Goffman \(1974\)](#) sobre marcos interpretativos han proporcionado herramientas conceptuales para comprender el aula como un espacio de comunicación institucional. [Jeanneret \(2008\)](#) profundizó esta línea al conceptualizar la mediación como proceso de producción de sentido, mientras que [Sensevy \(2011\)](#) desarrolló la teoría de la acción conjunta en didáctica para analizar las transacciones de conocimiento entre docentes y estudiantes. Estos aportes convergen en señalar que comprender en la escuela implica dominar códigos comunicacionales que exceden ampliamente los contenidos disciplinarios explícitos.

En el ámbito anglosajón, la investigación sobre el currículo oculto (hidden curriculum) ha generado un corpus paralelo de conocimientos. [Apple \(2023\)](#) ha analizado sistemáticamente cómo el currículo oculto transmite normas, valores y disposiciones que naturalizan las desigualdades sociales. La reciente revisión de alcance realizada por [Kärner y Schneider \(2024\)](#) sintetiza cinco décadas de investigación sobre el currículo oculto, identificando dimensiones cognitivas, afectivas y sociales que operan de manera simultánea en la experiencia escolar. [Willingham \(2021\)](#), desde la psicología cognitiva, ha demostrado que las expectativas implícitas sobre cómo pensar y aprender configuran barreras significativas para estudiantes cuyas experiencias previas no coinciden con los supuestos institucionales. [Chew y Cerbin \(2021\)](#) complementaron esta perspectiva al analizar los desafíos cognitivos de la enseñanza efectiva, evidenciando la distancia entre las intenciones docentes y las interpretaciones estudiantiles.

La investigación contemporánea ha documentado la persistencia y transformación de estos fenómenos en contextos geográficos diversos. En Estados Unidos, [Small \(2020\)](#) evidenció cómo el currículo oculto desventaja sistemáticamente a estudiantes de minorías étnicas en escuelas públicas, reproduciendo formas de discriminación que operan por debajo de las políticas formales de equidad. [Koutsouris et al. \(2021\)](#) analizaron la figura del estudiante “ideal” en la educación superior británica, evidenciando cómo las expectativas implícitas refuerzan desigualdades de género, raza y clase social en lugar de cuestionarlas.

En el contexto europeo, [Netter \(2022\)](#) introdujo la distinción entre currículo invisible y currículo oculto para analizar las expectativas de la escuela primaria francesa, demostrando que las desigualdades educativas se manifiestan desde los primeros años de escolarización. En Irlanda, [Nolan y Mac Ruairc \(2022\)](#) aplicaron la teoría de Bernstein para explicitar la comunicación pedagógica en la práctica de aula, evidenciando cómo los códigos y el control estructuran las interacciones cotidianas. [Williams \(2023\)](#) desarrolló una metodología basada en el dialecto teórico-empírico de Bernstein para descubrir las relaciones sociales de la comunicación pedagógica en contextos de formación docente británicos. En el ámbito de la educación superior, [Rossouw y Frick \(2023\)](#) propusieron un marco conceptual para descubrir el currículo oculto en instituciones sudafricanas, vinculándolo con las desigualdades históricas del sistema educativo.

Las investigaciones en Asia han aportado evidencias significativas sobre las consecuencias a largo plazo de los implícitos pedagógicos. En Japón, [Ito et al. \(2022\)](#) documentaron cómo el currículo oculto afecta duraderamente las preferencias sociales de los estudiantes, con efectos que persisten más allá de la escolarización formal. En China, [Xu \(2024\)](#) aplicó la teoría del discurso pedagógico de Bernstein para analizar estrategias de compromiso con estudiantes desfavorecidos en clases de chino como lengua extranjera, demostrando el potencial de las pedagogías explícitas para reducir desigualdades. [Chiang y Thurston \(2022\)](#) diseñaron modelos de pedagogía mejorada basados en la teoría de códigos de Bernstein, validados en contextos educativos taiwaneses. [Chiang et al. \(2021\)](#) profundizaron el análisis de cómo el discurso regulativo se recontextualiza en discurso instruccional, evidenciando la interacción entre reglas de reconocimiento y realización. En Irán, [Raissi Ahvan et al. \(2021\)](#) demostraron la efectividad del currículo oculto sobre las actitudes afectivas de estudiantes de secundaria hacia el aprendizaje, evidenciando dimensiones sociales, cognitivas y físicas del fenómeno.

En América Latina, la investigación sobre implícitos pedagógicos ha adquirido características específicas vinculadas con las condiciones de desigualdad estructural de la región. [Fernández et al. \(2024\)](#) documentaron sistemáticamente las desigualdades educativas en América Latina y el Caribe, evidenciando brechas persistentes tanto en cantidad como en calidad de la educación. [Calderón-Almendros et al. \(2020\)](#) analizaron los desafíos de la inclusión educativa y la equidad en la región, señalando la necesidad de reformar las escuelas y desarrollar prácticas que conduzcan a mayor justicia.

En esta misma línea de análisis, [Balarin y Rodríguez \(2024\)](#) conceptualizaron las “pedagogías superficiales” como formas de injusticia epistémica que obstaculizan la contribución de la educación al desarrollo justo y sostenible. [Rivas y Sánchez \(2022\)](#) documentaron el “giro hacia la gobernanza” en la educación latinoamericana, caracterizado por la emergencia de sistemas de responsabilidad, control y currículo prescrito que transforman las dinámicas de los implícitos pedagógicos. [Moyano \(2024\)](#) analizó la persistencia de legados coloniales en las prácticas educativas colombianas, proponiendo enfoques decoloniales para reimaginar prácticas más justas y equitativas. [Banegas y Sánchez \(2024\)](#) examinaron la formación docente en lenguas desde perspectivas de justicia social latinoamericanas, enfatizando la necesidad de explicitar los marcos normativos que estructuran las prácticas pedagógicas.

En Oceanía, [Brosseuk \(2021\)](#) exploró el potencial de cruzar la “línea media pedagógica” para avanzar en la comprensión de las prácticas pedagógicas visibles e invisibles conceptualizadas por Bernstein, aportando evidencias del contexto australiano sobre la operación de los códigos pedagógicos en la enseñanza de la lectoescritura.

Sobre la base de este marco conceptual, es posible identificar cuatro categorías analíticas fundamentales que organizan el campo de estudio: (a) los implícitos como formas escolares del saber, que remiten a la manera en que la escuela instituye relaciones específicas con el conocimiento legítimo; (b) la comunicación escolar y los marcos interpretativos, que designan los contratos comunicacionales, géneros discursivos y encuadres interaccionales que estructuran la actividad pedagógica; (c) la mediación pedagógica y la producción del sentido escolar, que refiere a los procesos mediante los cuales se explicitan o mantienen ocultos los criterios de legitimidad del saber; y (d) los malentendidos cognitivos y la diferenciación escolar, que conceptualiza las consecuencias de los desfases interpretativos

sobre las trayectorias educativas de los estudiantes. Estas categorías permiten articular los aportes de las ciencias de la educación con las ciencias de la información y comunicación, configurando un marco analítico integrador.

En este contexto, problemática central que aborda este estudio radica en que las desigualdades de comprensión escolar se configuran en gran medida por la capacidad desigual de los estudiantes para interpretar las normas implícitas del sistema educativo. Comprender en la escuela no consiste únicamente en acceder a información o contenidos; implica reconocer el tipo de actividad cognitiva esperada, identificar los criterios de pertinencia y movilizar géneros discursivos legítimos. Los implícitos funcionan, así como filtros ordinarios del éxito escolar, produciendo diferenciaciones duraderas sin ser siempre identificados como tales (Downey, 2024; Garcia, 2022; Easterbrook y Hadden, 2021). La investigación internacional ha documentado consistentemente que la expansión educativa no reduce automáticamente las desigualdades cuando los mecanismos implícitos de diferenciación permanecen intactos (Bennett, 2024; Farquharson et al., 2024). Este fenómeno requiere un análisis que articule las dimensiones estructurales de la reproducción social con los microprocesos comunicacionales que se despliegan cotidianamente en las aulas.

La justificación de este estudio se fundamenta en la necesidad de comprender los mecanismos sutiles pero poderosos mediante los cuales la escuela produce desigualdades, no a través de discriminaciones explícitas, sino mediante normas tácitas incorporadas en las prácticas ordinarias. A pesar de décadas de políticas orientadas a la equidad educativa, las brechas de aprendizaje persisten y, en algunos contextos, se profundizan.

De ahí que resulte imprescindible, una comprensión profunda de cómo operan los implícitos pedagógicos resulta indispensable para el diseño de intervenciones pedagógicas más equitativas, para la formación docente orientada hacia una mayor justicia educativa, y para la formulación de políticas públicas que trasciendan los enfoques superficiales de la inclusión (Larina y Markina, 2020; Souto-Otero, 2021; Chatzitheochari y Butler-Rees, 2023). La importancia de este análisis radica en su potencial para hacer visibles las dimensiones ocultas de la experiencia escolar, contribuyendo a transformar prácticas que, bajo apariencias de neutralidad técnica, reproducen desigualdades estructurales.

En coherencia con lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar el rol de los implícitos pedagógicos en los procesos de comprensión escolar, articulando los aportes de las ciencias de la educación y las ciencias de la información y comunicación, con el propósito de evidenciar los mecanismos de diferenciación cognitiva que contribuyen a la producción de desigualdades educativas.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo teórico-conceptual, orientado a la construcción de un marco analítico integrador que articule perspectivas de las ciencias de la educación y las ciencias de la información y comunicación para comprender el fenómeno de los implícitos pedagógicos y su rol en la diferenciación cognitiva escolar. Epistemológicamente, el estudio se inscribe en la tradición interpretativa-crítica, que

reconoce el carácter socialmente construido de los fenómenos educativos y asume que la comprensión de las desigualdades escolares requiere desvelar los mecanismos simbólicos que operan de manera naturalizada en las prácticas institucionales (Bourdieu, 1980; Bernstein, 2000).

El diseño metodológico se fundamenta en una revisión de literatura especializada, adaptada a las características del análisis teórico-conceptual. A diferencia de las revisiones sistemáticas que siguen protocolos estandarizados como PRISMA, orientados a la síntesis de evidencia empírica, este estudio privilegia la profundidad analítica y la articulación conceptual, propias de la investigación teórica en ciencias sociales. Este enfoque resulta apropiado cuando el objetivo es construir marcos interpretativos que permitan comprender fenómenos complejos mediante la integración de tradiciones teóricas diversas.

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar, abarcando publicaciones desde 1970 hasta 2024 para integrar tanto obras fundacionales como investigaciones contemporáneas. Se utilizaron descriptores en español, inglés y francés: “implícitos pedagógicos”, “pedagogical implicits”, “implicites pédagogiques”, “hidden curriculum”, “malentendidos cognitivos”, “cognitive misunderstandings”, “comunicación escolar”, “school communication”, “diferenciación educativa” y “educational differentiation”.

Los criterios de selección priorizaron estudios que abordaran: (a) las dimensiones comunicacionales y semióticas de las prácticas escolares, (b) los procesos de producción y reproducción de desigualdades educativas, (c) los marcos interpretativos y contratos comunicacionales en contextos educativos, y (d) las mediaciones pedagógicas orientadas al explicitación de normas escolares. Se excluyeron estudios exclusivamente empíricos sin fundamentación teórica sustantiva y publicaciones sin arbitraje científico.

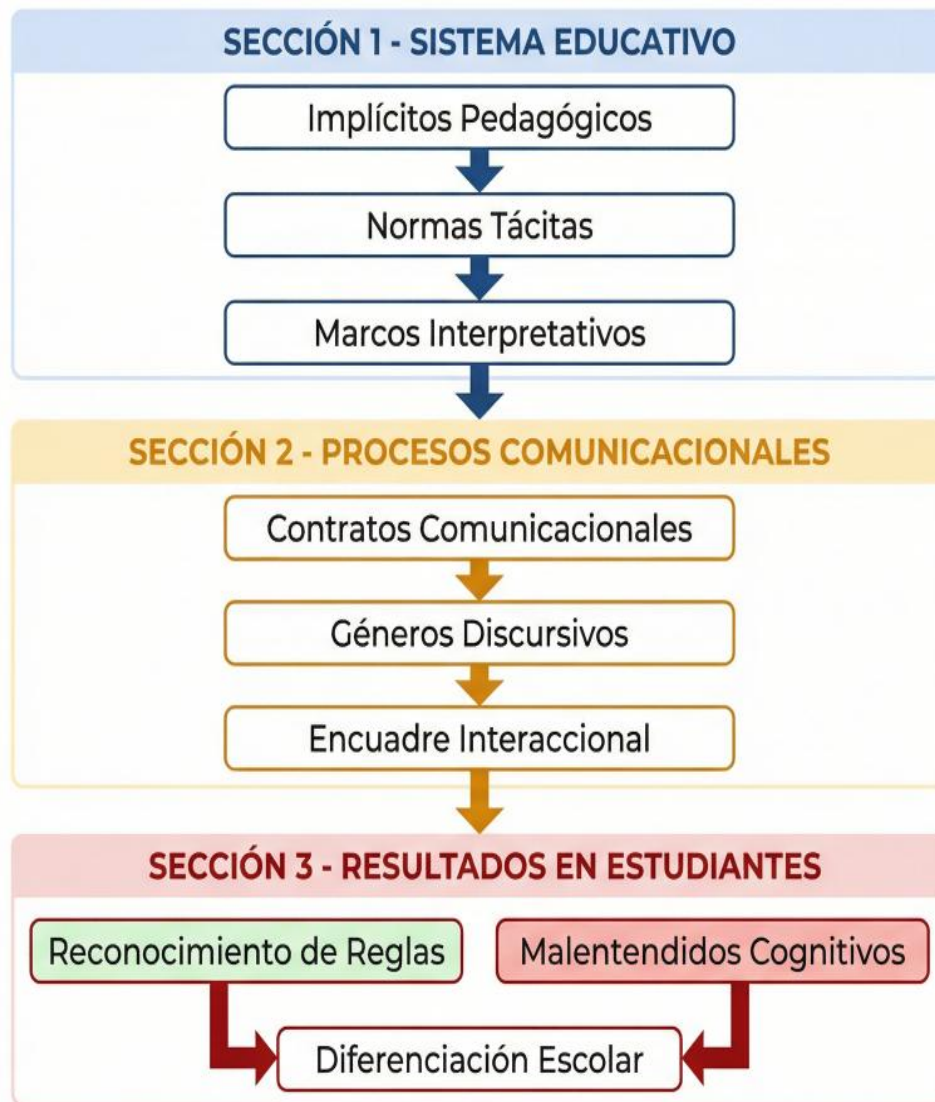
El corpus final integró 45 fuentes primarias, incluyendo obras de referencia de autores como Bernstein, Bourdieu, Lahire, Bautier y Rochex, complementadas con investigaciones recientes provenientes de contextos geográficos diversos (Europa, América Latina, Asia, Norteamérica y Oceanía). El procedimiento analítico consistió en una categorización temática progresiva, identificando convergencias conceptuales y tensiones teóricas entre las distintas tradiciones de investigación, para construir una síntesis integradora coherente con el marco epistemológico adoptado.

Resultados

El análisis teórico-conceptual desarrollado en este estudio permite identificar cuatro dimensiones fundamentales de los implícitos pedagógicos y su impacto en la diferenciación cognitiva: (a) los implícitos como formas escolares del saber, (b) la comunicación escolar y los marcos interpretativos, (c) la mediación pedagógica y la producción del sentido escolar, y (d) los malentendidos cognitivos y la diferenciación escolar. Estas dimensiones se presentan a continuación, integrando tanto los aportes clásicos de la sociología de la educación como las contribuciones recientes de las ciencias de la información y comunicación.

Figura 1 Marco conceptual de los implícitos pedagógicos y su impacto en la

diferenciación cognitiva escolar.



Los implícitos pedagógicos como formas escolares del saber

Los implícitos pedagógicos remiten a la manera en que la escuela instituye formas específicas de relación con el saber. El estudiante no es evaluado únicamente sobre una respuesta correcta, sino sobre una manera de razonar, justificar, formular y movilizar referencias reconocidas como legítimas. Esta dimensión ha sido ampliamente evidenciada por los análisis sociológicos de la reproducción escolar, que demuestran cómo la escuela valoriza disposiciones culturales y lingüísticas socialmente situadas (Bourdieu y Passeron, 1970).

Los trabajos de Bernstein resultan particularmente iluminadores para comprender la dimensión estructural de los implícitos. Al distinguir entre reglas de reconocimiento y reglas de realización, Bernstein demuestra que el acceso al sentido de una situación pedagógica depende de la capacidad para identificar lo que es pertinente en la tarea y para producir una respuesta conforme a las expectativas institucionales (Bernstein, 2000). Sin embargo, estas reglas raramente son explicitadas como tales: el estudiante debe aprender a reconocerlas y movilizarlas, frecuentemente mediante ajustes sucesivos, con el riesgo de estabilizar interpretaciones inadecuadas. Estudios recientes

han profundizado esta perspectiva, analizando cómo el discurso regulativo se recontextualiza en discurso instruccional (Chiang et al., 2021) y cómo las estructuras de conocimiento impactan las prácticas pedagógicas (Muller, 2023).

Las ciencias de la educación han descrito numerosas situaciones donde los estudiantes ejecutan sin comprender. Realizan una consigna, completan una ficha, responden a una pregunta, pero permanecen en el nivel de una actividad procedimental. El núcleo del problema no reside en la ejecución de la tarea, sino en la ausencia de acceso al objetivo cognitivo asociado. Estas situaciones ilustran el carácter profundamente implícito de las expectativas escolares y la manera en que participan en la diferenciación de los aprendizajes (Charlot, 1997; Crahay, 2019).

Comunicación escolar y marcos interpretativos

La cuestión de los implícitos pedagógicos no puede dissociarse de las formas de comunicación escolar que estructuran la actividad en clase. Comprender en la escuela supone reconocer no solo lo que se dice, sino también la manera en que se enuncia, el estatuto de los enunciados producidos y las expectativas interpretativas que los acompañan. Los intercambios pedagógicos se inscriben en marcos comunicacionales institucionales, caracterizados por asimetrías de posiciones, géneros discursivos estabilizados y normas de pertinencia raramente explicitadas. Estos marcos funcionan como filtros interpretativos que orientan la comprensión de los estudiantes sin ser necesariamente percibidos como tales (Charaudeau, 1992).

Las ciencias de la información y de la comunicación permiten analizar el aula como un espacio de comunicación institucional, en el cual se despliegan contratos de comunicación específicos. Estos contratos definen implícitamente lo que puede ser dicho, por quién, en qué momento y según qué formas. El docente ocupa una posición de autoridad simbólica que le permite definir los marcos de pertinencia de los intercambios, mientras que los estudiantes son invitados a conformarse a ellos. Sin embargo, esta conformidad no se fundamenta únicamente en reglas explícitas; presupone una comprensión fina de las expectativas implícitas vinculadas a las situaciones de aprendizaje (Jeanneret, 2008; Sensevy, 2011).

Los géneros discursivos escolares constituyen un elemento central de estos marcos interpretativos. Explicar, argumentar, justificar, describir o comentar representan prácticas lingüísticas que no son evidentes y que deben ser aprendidas. No obstante, la escuela frecuentemente presupone que los estudiantes ya dominan estos géneros o que sabrán adquirirlos implícitamente mediante la práctica. Esta presuposición contribuye a la producción de desigualdades, en la medida en que los estudiantes no ingresan a la escolaridad con las mismas experiencias lingüísticas y culturales (Lahire, 1993; Bautier, 2006).

El encuadre interaccional, analizado por Goffman (1974), permite comprender cómo las situaciones escolares son interpretadas por los participantes. Cada interacción se fundamenta en un marco que define lo que está aconteciendo y lo que se espera de los actores. En la escuela, estos marcos son frecuentemente múltiples e imbricados: marco disciplinario, marco evaluativo, marco pedagógico y marco relacional. La capacidad para identificar el marco pertinente en un momento dado constituye una competencia escolar mayor, raramente enseñada explícitamente. Investigaciones recientes han documentado cómo estos marcos impactan la formación de identidad profesional y las

actitudes hacia el aprendizaje (Zimmerman, 2025; Raissi Ahvan et al., 2021).

Mediación pedagógica y producción del sentido escolar

La cuestión de la explicitación pedagógica es frecuentemente invocada como respuesta a las dificultades vinculadas a los implícitos. Hacer explícitas las expectativas, clarificar las consignas y explicitar los criterios de evaluación aparecen como palancas esenciales para reducir las desigualdades de comprensión. Sin embargo, esta perspectiva enfrenta una dificultad mayor: no todas las normas escolares pueden ser enteramente explicitadas. Una parte del trabajo escolar se fundamenta en formas incorporadas de relación con el saber, que se construyen progresivamente y no se reducen a prescripciones formales (Bourdieu, 1980).

Las ciencias de la información y de la comunicación permiten pensar esta tensión a partir de la noción de mediación. La mediación pedagógica no consiste únicamente en transmitir información o formular consignas más detalladas; implica un trabajo sobre los marcos interpretativos mismos. Se trata de acompañar a los estudiantes en la comprensión de lo que configura el valor escolar de una actividad, un razonamiento o una producción, haciendo visibles los criterios de legitimidad del saber (Jeanneret, 2008).

Los dispositivos pedagógicos pueden desempeñar un papel ambivalente en este proceso. Por un lado, pueden contribuir a explicitar ciertas expectativas, por ejemplo, mediante rúbricas de evaluación, ejemplos de producciones esperadas o espacios de metacognición. Por otro lado, pueden reforzar la opacidad de las normas escolares cuando se limitan a prescribir tareas sin trabajar los objetivos cognitivos subyacentes. El riesgo consiste entonces en confundir la ejecución correcta de una consigna con la comprensión de los saberes visados (Bautier y Rayou, 2009).

Malentendidos cognitivos y diferenciación escolar

Los malentendidos cognitivos producidos por los implícitos pedagógicos no son necesariamente temporales. Cuando no son identificados y trabajados, pueden estabilizarse y estructurar durablemente la relación del estudiante con el saber escolar. El estudiante puede aprender a “hacer lo que se le pide” sin comprender lo que se espera en el plano cognitivo, desarrollando estrategias de adaptación que le permiten permanecer en el juego escolar mientras permanece alejado de los aprendizajes visados (Bautier y Rochex, 1997).

Esta estabilización de los malentendidos contribuye a la diferenciación de las trayectorias escolares. Los estudiantes que dominan los marcos implícitos se benefician de una ventaja acumulativa: comprenden mejor las expectativas, ajustan más rápidamente sus producciones y aprovechan las retroalimentaciones docentes. Inversamente, los estudiantes confrontados a implícitos no dominados pueden interpretar sus dificultades como fracasos personales, reforzando los efectos de desenganche y desmotivación. Los implícitos pedagógicos funcionan, así como mecanismos discretos pero poderosos de producción de las desigualdades escolares (Downey, 2024; Garcia, 2022).

Investigaciones en diversos contextos geográficos confirman estos hallazgos. En Japón, Ito et al. (2022) documentaron las consecuencias a largo plazo del currículo oculto sobre las preferencias sociales. En Australia, Brosseuk (2021) analizó el potencial de cruzar la

“línea media pedagógica” para avanzar en la comprensión de las prácticas pedagógicas visibles e invisibles de Bernstein. En el contexto iraní, estudios recientes han evidenciado cómo las dimensiones social, cognitiva y física del currículo oculto afectan las actitudes afectivas de los estudiantes hacia el aprendizaje (Raissi Ahvan et al., 2021).

Discusión

El análisis de los implícitos pedagógicos realizado en este estudio permite reconsiderar en profundidad los mecanismos ordinarios de la diferenciación escolar. Lejos de provenir de simples torpezas pedagógicas o de un déficit de claridad puntual, los implícitos emergen como componentes estructurales de la forma escolar. Participan en la producción de normas de comprensión, razonamiento y comunicación que orientan durablemente las trayectorias de los estudiantes, sin ser necesariamente identificados como tales por los actores institucionales.

Los implícitos funcionan como operadores de selección silenciosos. Al presuponer compartidas ciertas maneras de comprender una consigna, de abordar una tarea o de producir una respuesta legítima, la escuela valoriza implícitamente a los estudiantes que disponen ya de los recursos culturales y escolares que permiten decodificar estas expectativas. Esta valorización no se fundamenta en criterios explícitamente discriminantes, sino en evidencias incorporadas en las prácticas pedagógicas ordinarias. En este sentido, los implícitos pedagógicos constituyen una modalidad contemporánea del control simbólico analizado por Bernstein (2000), en la cual la regulación se ejerce menos por reglas explícitas que por la propia organización de las situaciones de aprendizaje.

Las ciencias de la información y de la comunicación aportan una iluminación complementaria decisiva. Al analizar el aula como un espacio de comunicación institucional, permiten comprender cómo los implícitos se materializan en dispositivos, géneros discursivos y marcos interaccionales. Las expectativas escolares no son únicamente portadas por contenidos disciplinarios, sino por formas de discurso, modos de argumentación y regímenes de legitimidad que estructuran la producción del sentido. Los estudiantes no están entonces únicamente confrontados a saberes por aprender, sino a normas comunicacionales por interpretar.

Esta perspectiva invita a superar una oposición simplista entre explícito e implícito. El objetivo no es suprimir toda forma de implícito, lo que sería a la vez imposible y pedagógicamente contraproducente, sino reconocer que los implícitos no son igualmente accesibles a todos los estudiantes. La cuestión central se convierte entonces en aquella de las condiciones pedagógicas en las cuales los estudiantes pueden ser acompañados en la comprensión de las normas escolares, sin reducir el aprendizaje a una simple aplicación de procedimientos explicitados.

Los hallazgos de este estudio convergen con investigaciones recientes que documentan la persistencia de desigualdades educativas vinculadas a mecanismos implícitos en diversos contextos. Bennett (2024) evidenció que la expansión educativa no necesariamente reduce la desigualdad cuando los mecanismos de diferenciación permanecen intactos. Farquharson et al. (2024) documentó en Inglaterra la naturaleza cambiante y persistente de las desigualdades educativas. En América Latina, Balarin y

Rodríguez (2024) conceptualizaron las “pedagogías superficiales” como formas de injusticia epistémica que perpetúan desigualdades.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, al tratarse de un análisis teórico-conceptual, los hallazgos no provienen de datos empíricos primarios, lo que limita la posibilidad de generalización contextual; sin embargo, esta característica es coherente con el objetivo de construir un marco interpretativo integrador. En segundo lugar, la revisión de literatura, aunque rigurosa, no agota la totalidad de las contribuciones existentes en el campo, particularmente aquellas publicadas en idiomas distintos al español, inglés y francés. En tercer lugar, la articulación entre ciencias de la educación y ciencias de la información y comunicación, aunque fructífera, requiere mayor desarrollo teórico para consolidar un marco integrador plenamente operacional en contextos empíricos específicos.

Conclusiones

Este estudio analizó el rol de los implícitos pedagógicos en los procesos de comprensión escolar, articulando aportes de las ciencias de la educación y las ciencias de la información y comunicación. Al evidenciar que comprender en la escuela no se reduce a la adquisición de contenidos disciplinarios, sino que implica el dominio de marcos comunicacionales, cognitivos y simbólicos específicos, se pone de manifiesto una dimensión frecuentemente invisibilizada de las desigualdades escolares.

Los implícitos pedagógicos emergen como normas ordinarias de la escolarización, incorporadas en las prácticas, los dispositivos y las interacciones. Organizan lo que se espera de los estudiantes en materia de razonamiento, lenguaje y postura cognitiva, mientras permanecen mayoritariamente no formulados. Esta invisibilidad contribuye a la estabilización de malentendidos cognitivos duraderos, que afectan prioritariamente a los estudiantes menos familiarizados con los códigos escolares y culturales.

La introducción de la noción de malentendido cognitivo permite comprender por qué algunos estudiantes pueden estar en actividad sin aprender, o aprender sin comprender lo que es valorizado escolarmente. Estas situaciones no dependen de una falta de esfuerzo ni de un déficit individual, sino de desfases interpretativos persistentes entre las expectativas institucionales y los significados construidos por los estudiantes. En este sentido, los implícitos pedagógicos constituyen un desafío central para la justicia escolar.

Pensar la explicitación pedagógica como un trabajo de mediación permite superar un enfoque tecnicista de la enseñanza. No se trata únicamente de comunicar más información, sino de trabajar las condiciones de comprensión de las normas escolares, haciendo visibles los criterios de legitimidad del saber y acompañando a los estudiantes en la apropiación de los marcos interpretativos esperados. Esta perspectiva presupone una reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas y sobre las finalidades de la escuela, a fin de concebir dispositivos que no permitan a los implícitos funcionar como barreras silenciosas al aprendizaje.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere: (a) el desarrollo de estudios empíricos que documenten las manifestaciones específicas de los implícitos pedagógicos en diferentes niveles educativos y contextos culturales; (b) el diseño y evaluación de intervenciones pedagógicas orientadas a la explicitación de normas escolares; (c) la

profundización del marco teórico integrador entre ciencias de la educación y ciencias de la información y comunicación; y (d) el análisis comparativo de políticas educativas orientadas a reducir las desigualdades vinculadas a los implícitos pedagógicos en diferentes sistemas educativos.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor contribuyó a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: El autor declara que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1240>

Historia del artículo: Artículo recibido 08 de enero 2026 | Aceptado 30 de marzo 2026 | Publicado 07 de abril 2026

Cómo citar:

Derond, C. (2026). Comprender sin decir: implícitos pedagógicos, comunicación escolar y diferenciación cognitiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(42). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1240>

Referencias

Apple, M. (2023). The hidden curriculum and the nature of conflict. En A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam y M. Baltodano (Eds.), *The critical pedagogy reader* (3.ª ed., pp. 95-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003286080-34>

Balarin, M; Rodríguez, M. F. (2024). Shallow pedagogies as epistemic injustice: How uncritical forms of learning hinder education's contribution to just and sustainable development. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 49-67. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000007>

Banegas, D. L; Sánchez, H. S. (2024). Social justice and language teacher education from Latin America. *Teachers and Teaching*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2169669>

Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique Sociale.

Bautier, É; Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2009.01>

- Bautier, É; Rochex, J.-Y.** (1997). Apprendre: Des malentendus qui font la différence. En J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). La Dispute.
- Bennett, P; Foley, K; Green, D. A; Salvanes, K. G.** (2024). Education and inequality: an international perspective. *Fiscal Studies*, 45(3), 429-454. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12394>
- Bernstein, B.** (2003). *Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul. <https://n9.cl/qjgtc>
- Bernstein, B.** (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (ed. rev.). Rowman & Littlefield. <https://doi.org/10.5771/9781461636205>
- Bourdieu, P.** (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P; Passeron, J.-C.** (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit. <https://philpapers.org/rec/BOULRL-4>
- Brosseuk, D.** (2021). Potential of crossing the pedagogic midline to advance understanding of Bernstein's visible and invisible pedagogic practices. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 44(1), 5-17. <https://doi.org/10.1007/BF03652082>
- Calderón-Almendros, I; Ainscow, M; Bersanelli, S; Molina, P.** (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49(3-4), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Charaudeau, P.** (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14614456020040030301>
- Charlot, B.** (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos. <https://excerpts.numilog.com/books/9782717833225.pdf>
- Chatzitheochari, S; Butler-Rees, A.** (2023). Disability, social class and stigma: An intersectional analysis of disabled young people's school experiences. *Sociology*, 57(2), 241-259. <https://doi.org/10.1177/00380385221133710>
- Chew, S. L; Cerbin, W. J.** (2021). The cognitive challenges of effective teaching. *The Journal of Economic Education*, 52(1), 17-40. <https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1845266>
- Chiang, T. H; Thurston, A.** (2022). Designing enhanced pedagogy based on Basil Bernstein's code theory. *International Journal of Educational Research*, 111, Article 101912. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101914>
- Chiang, T. H; Zhang, P; Dong, Y; Thurston, A; Cui, L.** (2021). How is regulative discourse recontextualized into instructional discourse in Basil Bernstein's code theory? A study of the interplay between recognition and realization rules based on primary school teachers' perceptions. *International Journal of Educational Research*, 108, 101765. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101765>
- Crahay, M.** (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3.^è ed.). De Boeck. <https://n9.cl/4cvqj>
- Downey, D. B.** (2024). How does schooling affect inequality in cognitive skills? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 94(2), 234-271. <https://doi.org/10.3102/00346543231210005>

- Easterbrook, M. J;** Hadden, I. R. (2021). Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 180-236. <https://doi.org/10.1111/sipr.12070>
- Farquharson, C;** McNally, S; Tahir, I. (2024). Education inequalities. *Oxford Open Economics*, 3(Supplement_1), i760-i820. <https://doi.org/10.1093/ooec/odad029>
- Fernández, R;** Pagés, C; Szekely, M; Acevedo, I. (2024). *Education inequalities in Latin America and the Caribbean* (NBER Working Paper No. 32126). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w32126>
- Garcia, S. C.** (2022). Inequality of educational opportunities and the role of learning intensity. *Labour Economics*, 74, Article 102091. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102084>
- Goffman, E.** (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press. https://psycnet.apa.org/record/1975-09476-000?source=post_elevate_sequen
- Ito, T;** Kubota, K; Ohtake, F. (2022). Long-term consequences of the hidden curriculum on social preferences. *The Japanese Economic Review*, 73, 275-297. <https://doi.org/10.1007/s42973-019-00033-8>
- Jeanneret, Y.** (2008). *Penser la trivialité: La vie triviale des êtres culturels*. Hermès-Lavoisier. <https://n9.cl/9plhm>
- Kärner, T;** Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Research in Education, Curriculum & Assessment Policy*, 1(1), 1-28. <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
- Koutsouris, G;** Mountford-Zimdars, A; Dinus, K. (2021). The ‘ideal’ higher education student: Understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 131-147. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921>
- Lahire, B.** (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.12525>
- Moyano, L. M.** (2024). Decolonizing inclusion: Navigating colonial legacies and reimagining just and equitable educational practices in Colombia [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20449>
- Larina, G;** Markina, V. (2020). Hidden mechanisms of differentiation: Teachers' beliefs about student diversity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(5), 463-482. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09436-1>
- Muller, J.** (2023). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: Educational knowledge in question. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Netter, J.** (2022). Primary school expectations: The invisible curriculum as a tool for understanding learning inequalities. *European Educational Research Journal*, 21(5), 740-757. <https://doi.org/10.1177/14749041211044004>
- Nolan, U;** Mac Ruairc, G. (2022). Codes and control: Explicating pedagogic

communication in classroom practice. *Irish Educational Studies*, 41(3), 507-524.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2093522>

Raissi Ahvan, Y; Shaykhei Fini, A. A; Zainalipour, H. (2021). Effectiveness of the hidden curriculum on affective attitudes of high school students toward learning. *Journal of Research and Health*, 11(6), 423-434.

https://web.archive.org/web/20220210014432id_/http://jrh.gmu.ac.ir/files/site1/user_files_6a63b6/aliakbar2013-A-10-1925-1-539143f.pdf

Rivas, A; Sánchez, B. (2022). Race to the classroom: The governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. *Comparative Education*, 56(4), 543-566.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1756745>

Rossouw, N; Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1), Article 2191409.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck. 10.3917/dbu.sense.2011.01

Small, D. (2020). The hidden curriculum in public schools and its disadvantage to minority students. *International Forum of Teaching and Studies*, 16(1), 19-28.

<https://americanscholarspress.us/journals/IFST/pdf/IFOTS-1-2020/IFOTS-V16n1-art2-2020.pdf>

Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 56(3), 365-379.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12464>

Williams, K. (2023). Bernstein's theoretical-empirical dialectic as a methodological basis for uncovering the social relations of pedagogic communication about family-school partnerships. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(5), 515-528.

<https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2094357>

Willingham, D. T. (2021). *Why don't students like school?: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom* (2.^a ed.).

Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118269527>

Xu, W. (2024). Engaging disadvantaged students in a Chinese as a Foreign Language classroom: Bernstein's pedagogic discourse as a bridge. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 396.

<https://doi.org/10.1057/s41599-024-02858-0>

Zimmerman, C. (2025). The hidden curriculum and the discounting of students' identity: The sources of disaffection and the challenge in formation of professional identity. *Journal of Law Teaching and Learning*, 6(1), 1-34.

<https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm?abstractid=5289745>